

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CHARLES C. SIMONEAU

PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE LA
COMPRÉHENSION ORALE EN FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE AU
SECONDAIRE DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

AVRIL 2019

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.



*À tous ceux et celles qui m'ont encouragé et soutenu
pendant ces quatre années de rédaction.*

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de recherche, Christian Dumais, sans qui ce projet serait encore à l'état embryonnaire. En me gratifiant de sa disponibilité, de son jugement critique et de son écoute lors de nombreuses remises en question, il a su me soutenir, m'encourager et m'orienter. Il a également mis plusieurs ressources à ma disposition (tant des personnes que des écrits), a fait preuve d'un professionnalisme indéniable, d'une grande flexibilité quant à mes intérêts en tant que chercheur ainsi que de la rigidité dont j'avais besoin.

Je tiens aussi à remercier mes collègues, mes professeurs ainsi que mon comité de programme pour avoir été présents, avoir commenté mon projet sous différents angles et m'avoir permis de faire ma place en recherche. Nos nombreuses discussions m'ont été d'un apport profitable et m'ont permis de grandir en tant que professionnel et en tant que personne. De plus, je tiens à remercier l'Équipe de recherche en littératie et en inclusion (ÉRLI) qui m'a remis trois bourses tout au long de mon parcours à la maîtrise pour la présentation de communications portant sur le sujet de ma recherche et pour alimenter la recherche dans le domaine. ÉRLI m'a également offert la possibilité de participer à des colloques où les discussions qui m'ont permis de m'épanouir ainsi que de reconnaître et valoriser la pertinence de mon projet.

Merci aussi au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) pour m'avoir octroyé une *Bourse de persévérence pour les*

étudiant(e)s de maîtrise inscrit(e)s à temps partiel et pour m'avoir permis de participer à des formations et à des évènements favorisant le réseautage.

Merci également à Raymond Nolin pour son aide dans la programmation du questionnaire en ligne ainsi qu'à Geneviève Messier et Marie-Hélène Forget qui ont accepté de mettre du temps pour évaluer ce projet et me fournir de précieux conseils ainsi que des commentaires constructifs. Leur générosité et leur expertise ont été grandement appréciées et d'un apport incommensurable à cette recherche.

Un immense merci aux commissions scolaires, aux professionnels et aux enseignants de la formation générale des adultes qui ont partagé l'invitation et participé à mon projet. Celui-ci n'aurait pas été possible sans eux.

Enfin, je ne sais pas où en serait mon projet sans le soutien, les encouragements et la générosité dont mes proches ont fait part à mon égard. Merci à ma famille, mes amis et l'inséparable avec qui je partage mon quotidien.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES FIGURES.....	xiv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xv
RÉSUMÉ	xvi
INTRODUCTION	1
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Les défis de la formation générale des adultes.....	5
1.1.1 Les élèves de la formation générale des adultes.	6
1.1.2 Les formations des enseignants de la formation générale des adultes.	7
1.2 L'oral.....	7
1.2.1 L'enseignement de l'oral.	10
1.2.2 L'évaluation de l'oral.....	12
1.3 L'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale dans les programmes de la formation générale des adultes.....	14
1.3.1 L'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale dans le programme de formation de base commune.	18
1.3.2 L'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale dans le programme de formation de base diversifiée.	20
1.4 Les moyens et les outils pour enseigner et évaluer l'oral	25
1.4.1 Les moyens et les outils d'enseignement et d'évaluation de l'oral au secteur des jeunes.....	26
1.4.2 Les moyens et les outils d'enseignement et d'évaluation de l'oral à la formation générale des adultes.....	28
1.5 La recherche sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral à la formation générale des adultes	30
1.6 La question de recherche.....	31
CADRE CONCEPTUEL	33
2.1 La compréhension orale	33
2.1.1 La compréhension.	33

2.1.2 L'oral.....	35
2.2 Les pratiques d'enseignement de la compréhension orale	38
2.2.1 Les méthodes d'enseignement.....	38
2.2.2 Les stratégies d'écoute.....	41
2.2.3 Les objets liés à l'oral.....	51
2.3 Les pratiques d'évaluation de la compréhension orale	60
2.3.1 Les approches de l'évaluation.....	61
2.3.2 Les tâches en compréhension orale.....	63
2.3.3 Les types de situations d'écoute.....	69
2.3.4 Les types d'écoute.....	71
2.3.5 Les caractéristiques des documents ou des présentations.....	73
2.3.6 Les procédés d'évaluation.....	75
2.3.7 Les outils d'évaluation.....	78
2.3.8 Les critères d'évaluation.....	81
2.3.9 Les mises en situation et les rétroactions.....	83
2.4 Les objectifs de recherche.....	85
MÉTHODOLOGIE.....	86
3.1 Les choix méthodologiques.....	86
3.1.2 Le type de recherche.	86
3.1.2 Le devis de recherche.....	87
3.1.3 La position épistémologique.	88
3.2 Les procédures de collecte de données	90
3.2.1 Le questionnaire d'enquête.	90
3.2.2 Les entretiens semi-dirigés.....	97
3.3 Les sujets de recherche.....	102
3.3.1 La population.	102
3.3.2 La méthode d'échantillonnage pour le questionnaire.	102
3.3.3 Les critères de sélection pour le questionnaire.	103
3.3.4 Les caractéristiques de l'échantillon pour le questionnaire.	107
3.3.5 Les méthode d'échantillonnage pour les entretiens semi-dirigés.	112
3.3.6 Les critères de sélection pour les entretiens.	113
3.3.7 Les caractéristiques de l'échantillon pour les entretiens.	114
3.4 Les procédures d'analyse des données.....	117
3.4.1 Les analyses quantitatives des données.....	118

3.4.2 Les analyses qualitatives des données.....	121
3.5 Les considérations éthiques.....	124
3.5.1 Le consentement de participation à la recherche.	124
3.5.2 La protection des données à caractère personnel.	125
RÉSULTATS	127
4.1 Les formations réalisées.....	127
4.1.1 Les formations universitaires.	128
4.1.2 Les formations universitaires spécifiques pour enseigner à la FGA.	130
4.1.3 Les formations sur l'oral.	130
4.2 Les pratiques déclarées d'enseignement de la compréhension orale	135
4.2.1 L'aisance pour enseigner la compréhension orale.	135
4.2.2 La fréquence d'enseignement de la compréhension orale.	139
4.2.3 Les méthodes d'enseignement de la compréhension orale.	143
4.2.4 L'enseignement des stratégies d'écoute.....	149
4.2.5 L'enseignement des objets liés à l'oral.	171
4.3 Les pratiques déclarées d'évaluation de la compréhension orale	173
4.3.1 L'aisance à évaluer la compréhension orale.	173
4.3.2 La fréquence des évaluations de la compréhension orale.	177
4.3.3 Les mises en situation.	183
4.3.4 Les tâches réalisées.	186
4.3.5 Les types de situations d'écoute.....	199
4.3.6 Les caractéristiques des documents ou des présentations.	203
4.3.7 Les types d'écoute.....	208
4.3.8 Les procédés d'évaluation.....	213
4.3.9 Les outils d'évaluation.....	217
4.3.10 Les critères d'évaluation.	221
4.3.11 Les rétroactions.	223
DISCUSSION	227
5.1 Les formations reçues	227
5.2 L'aisance	228
5.3 La fréquence.....	230
5.4 Les modèles didactiques	234

5.5 L'enseignement des stratégies d'écoute et des objets liés à l'oral	235
5.6 L'hétérogénéité des groupes et le suivi individualisé	238
5.7 Les tâches réalisées	241
5.8 Les outils utilisés.....	244
5.9 Les principaux constats de la recherche.....	246
5.10 Le retour sur les objectifs de recherche.....	248
CONCLUSION	249
6.1 Les limites et les ouvertures de recherches	249
6.2 Quelques pistes d'actions.....	251
RÉFÉRENCES.....	257
APPENDICE A	268
La présentation de modèles et de séquences d'enseignement de l'oral	268
APPENDICE B.....	275
Le questionnaire construit et administré via le logiciel Google Forms	275
APPENDICE C	298
Le canevas de base utilisé et personnalisé pour chacun des sujets aux entretiens....	298
APPENDICE D	304
Le courriel d'invitation à participer au questionnaire	304
APPENDICE E.....	305
La lettre d'information pour le questionnaire	305
APPENDICE F	308
La lettre d'information pour les entretiens.....	308
APPENDICE G	311
Le consentement écrit pour les entretiens	311

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux

1	Définitions de méthodes d'enseignement pouvant être utilisées à la FGA.....	41
2	Stratégies d'apprentissage et d'écoute au regard de la séquence didactique de Lafontaine (2007, p. 75).....	44
3	Stratégies d'écoute présentées dans les programmes de FBC (MELS, 2007) et de FBD (MEESR, 2015b) selon les étapes du projet d'écoute de Lafontaine (2007)	48
4	Répartition des sujets au questionnaire selon leur groupe d'âge	108
5	Répartition des sujets au questionnaire selon leur région administrative	109
6	Formation(s) universitaire(s) réalisée(s) par les sujets du questionnaire selon le niveau et les disciplines propres aux programmes d'études	129
7	Aisance pour enseigner la compréhension orale	136
8	Raisons qui expliqueraient le fait d'être davantage à l'aise pour enseigner la compréhension orale	137
9	Sources de malaises pour enseigner la compréhension orale	138
10	Fréquence d'enseignement de la compréhension orale.....	140
11	Raisons qui expliqueraient la fréquence d'enseignement de la compréhension orale	142
12	Fréquence d'utilisation de méthodes d'enseignement de la compréhension orale	144
13	Raisons qui motiveraient le choix de l'enseignement individualisé pour enseigner la compréhension orale	146
14	Répartition des sujets selon le niveau d'enseignement des stratégies d'écoute enseignées au plus grand nombre d'élèves reçus dans leur classe	150
15	Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour se préparer à l'écoute (MELS, 2007)	152
16	Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour planifier l'interaction (MELS, 2007)	153
17	Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour comprendre et interpréter le message (MELS, 2007)	154
18	Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour gérer sa participation à l'interaction (MELS, 2007).....	157

19	Fréquence d'enseignement de la stratégie d'écoute pour évaluer sa démarche et vérifier l'efficacité de ses stratégies (MELS, 2007).....	159
20	Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour planifier l'écoute (MEESR, 2015b).....	161
21	Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour comprendre et interpréter des productions orales (MEESR, 2015b).....	163
22	Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour réagir aux propos et les apprécier (MEESR, 2015b).....	165
23	Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour évaluer l'efficacité de sa démarche (MEESR, 2015b)	166
24	Raisons qui expliqueraient l'enseignement des stratégies d'écoute	168
25	Pratiques d'enseignement des stratégies d'écoute	169
26	Raisons qui expliqueraient le fait de ne pas enseigner les stratégies d'écoute ..	170
27	Fréquence d'enseignement des types d'objets liés à l'oral au regard des deux volets (structural et pragmatique) de la typologie de Dumais (2015a et 2016).....	171
28	Aisance à évaluer la compréhension orale	174
29	Sources d'aisance à l'évaluation compréhension orale.....	175
30	Sources de malaise à l'évaluation de la compréhension orale	176
31	Fréquence d'évaluation de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage	178
32	Raisons qui expliqueraient la fréquence des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage	180
33	Fréquence d'évaluation de la compréhension orale comme bilan des compétences	181
34	Raisons qui expliqueraient la fréquence des évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences	182
35	Fréquence des mises en situation selon les approches de l'évaluation de la compréhension orale	184
36	Raisons pour lesquelles des mises en situations seraient réalisées lors des évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences.....	185
37	Raisons pour lesquelles des mises en situation ne seraient pas réalisées lors des évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences.....	186
38	Fréquence des tâches réalisées individuellement et des tâches réalisées en équipes ou en grand groupe selon les approches de l'évaluation de la compréhension orale	188

39	Fréquence de façons de présenter sa compréhension orale selon les approches de l'évaluation.....	190
40	Raisons qui expliqueraient le fait que le questionnaire à remplir et la production écrite seraient davantage utilisés lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage	193
41	Raisons qui expliqueraient l'utilisation plus fréquente du questionnaire à remplir et de la production écrite lors des évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences.....	195
42	Fréquence de catégories de questions selon les approches de l'évaluation	196
43	Place occupée par les objectifs des questions ou des consignes présentées à l'élève lors des évaluations de la compréhension orale selon les approches de l'évaluation	198
44	Fréquences d'utilisation de différents types de situations d'écoute selon les approches de l'évaluation.....	200
45	Raisons qui expliqueraient la réalisation plus fréquente des situations dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise lors des évaluations de la compréhension orale.....	202
46	Fréquence d'utilisation de différents formats de documents ou de présentations que l'élève doit écouter selon les approches de l'évaluation	204
47	Durée approximative des documents ou des présentations que l'élève doit écouter selon les approches de l'évaluation.....	206
48	Authenticité des documents ou des présentations que l'élève doit écouter lors des évaluations de la compréhension orale selon les approches de l'évaluation	207
49	Nombre d'écoutes permis à l'élève lors des évaluations comme aide à l'apprentissage.....	209
50	Nombre d'écoutes permis à l'élève lors des évaluations comme bilan des compétences	210
51	Fréquences d'utilisation de différents types d'écoute sollicités selon les approches de l'évaluation.....	212
52	Fréquence d'utilisation de différents procédés d'évaluation de la compréhension orale selon les approches de l'évaluation.....	214
53	Raisons qui expliqueraient que l'évaluation exclusive par l'enseignant soit plus fréquemment pratiquée lors des évaluations comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences	216
54	Utilisation de différents outils d'évaluation de la compréhension orale selon les approches de l'évaluation.....	219

55	Raisons qui expliqueraient le fait d'utiliser une grille d'évaluation lors des évaluations de la compréhension orale tant comme aide à l'apprentissage que comme bilan des compétences	220
56	Utilisation de différents critères d'évaluation de la compréhension orale selon les approches de l'évaluation.....	222
57	Fréquence des rétroactions à la suite des évaluations de la compréhension orale selon les approches de l'évaluation.....	224
58	Raisons qui expliqueraient la réalisation de rétroactions à la suite des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences	225
59	Le modèle paysagiste de la réception orale de Lhote (1995).....	268
60	Les étapes de l'atelier formatif de Dumais (2008 et 2010)	271
61	La séquence didactique d'un projet d'écoute de Lafontaine (2007, p. 75)	273

LISTE DES FIGURES

Figure

1	La typologie des objets de l'oral selon Dumais (2016, p. 45).....	52
2	La séquence d'enseignement de l'oral par les genres de Dolz et Schneuwly (1998)	269

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQIFGA : Association québécoise des intervenantes et des intervenants en formation générale des adultes

AQPF : Association québécoise des professeurs de français

CDÉACF : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine

DDÉ : Définitions du domaine d'évaluation des cours

ÉRLI : Équipe de recherche en littératie et en inclusion

FBC : Formation de base commune

FBD : Formation de base diversifiée

FGA : Formation générale des adultes

MEESR : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

RÉSUMÉ

L'éducation tout au long de la vie est la plus récente visée de la formation générale des adultes (ministère de l'Éducation du Québec, 2003; Doray et Bélanger, 2014). Alors que les élèves de 16 ans ou plus accueillis à ce secteur sont considérés pour une part importante comme élèves à risques (Voyer, Potvin et Bourdon, 2014), les caractéristiques de ceux-ci demandent une attention particulière de la part des enseignants afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage. L'hétérogénéité des groupes (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015) et le suivi individualisé (Marcotte, Vilatte et Lévesque, 2014) des élèves pourraient cependant poser des défis aux enseignants de ce secteur en ce qui concerne les exigences des programmes les plus récents (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012; ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015b).

L'oral, notamment la compréhension orale, est quant à lui souvent considéré comme le « parent pauvre » de la didactique du français (Cornaire, 1998; Sénéchal et Chartrand, 2011). Pourtant, la production et la compréhension orales participent au niveau de littératie (Lafontaine 2013; Dumais, 2015a), favorisent la réussite des élèves (Chartier et Hébrard, 2010) et les aident à se tailler une place de choix dans la société (Hébert et Lépine, 2013 ; Dolz, 2015; Dumais, 2012a et 2015), car elles sont sollicitées au quotidien et dans toutes les disciplines scolaires (Julié et Lemarchand, 1999). Des recherches menées au secteur des jeunes ont d'ailleurs permis de constater que les stratégies et les savoirs liés à la compréhension orale restent peu abordés en classe (Sénéchal, 2012; Nolin, 2013), et ce, malgré les modèles didactiques existants (Dumais et Lafontaine, 2011). L'évaluation de l'oral, notamment de la compréhension orale, est quant à elle possible à condition d'avoir les outils adéquats pour le faire, d'offrir un enseignement préalable et de placer les élèves dans des situations d'évaluation comme aide à l'apprentissage semblables à celles des évaluations comme bilan des compétences (Dumais, 2012a; Lafontaine et Dumais, 2014; Dolz, 2015). Sans cette préparation, l'élève pourrait vivre de l'anxiété devant les tâches à réaliser (Martin, Sorin et Lafontune, 2010; Vandergrift et Goh, 2012).

Comme peu de recherches en didactique ont été menées à la formation générale des adultes (Lethiecq, 2014), dont la didactique de l'oral (Bergeron, Dumais, Harvey et Nolin, 2015), il importe de s'intéresser à l'enseignement et à l'évaluation de la compréhension orale à ce secteur afin d'outiller les enseignants. En ce sens, la présente recherche a pour objectifs de décrire les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première à la formation générale des adultes.

Pour ce faire, nous avons procédé à une recherche descriptive mixte. Dans un premier temps, un questionnaire d'enquête a permis de collecter des données auprès de 45 enseignants de français langue première à la formation générale des adultes du Québec. Dans un deuxième temps, neuf entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de sujets qui avaient répondu au questionnaire et avaient mentionné avoir un intérêt à y participer. Dans un troisième temps, nous avons procédé à des analyses statistiques descriptives des données collectées avec le questionnaire ainsi qu'à l'analyse du contenu des entretiens en

fonction du modèle d'analyse présenté par Dumais (2014). Étant donné l'ampleur de la problématique, du cadre conceptuel et de la collecte de données, les résultats ont été organisés en trois sections : les formations reçues, les pratiques d'enseignement et les pratiques d'évaluation.

Le portrait des formations reçues montre que les enseignants de notre échantillon ont pour une part importante été formés pour enseigner le français au secondaire du secteur des jeunes. Aussi, peu d'entre eux auraient reçu une formation pour enseigner à des adultes ou une formation sur l'oral. Ce manque de formations semble, entre autres, expliquer que certains ressentent un malaise à enseigner et à évaluer la compréhension orale. De plus, il semblerait que les formations sur l'oral abordent peu ou pas du tout la compréhension orale au bénéfice du processus de production.

L'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale seraient réalisés sur une base hebdomadaire ou mensuelle pour la plupart des sujets. Toutefois, certains ressentent un malaise à l'enseigner en raison de l'implantation des nouveaux programmes, de la marginalité de son enseignement, du manque de temps, d'outils, de méthodes d'enseignement et de formations ainsi que du fait que l'enseignement individualisé ou modulaire en place sont désirés par les élèves malgré qu'ils soient considérés inappropriés pour enseigner l'oral.

Alors que l'enseignement de stratégies et d'objets variés seraient davantage dispensé de façon individuelle ou modulaire, l'évaluation de la compréhension orale consisteraient plus fréquemment en des tâches réalisées individuellement dans le cadre de situations d'écoute dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise. Les pairs sont donc peu sollicités, et ce, malgré le fait que le plus récent programme de la formation de base diversifiée les implique dans les discussions ou les débats prévus lors des évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences.

Le portrait obtenu de pratiques déclarées ne nous permet pas de généraliser nos résultats à l'ensemble des enseignants du français langue première à la FGA ni d'affirmer que ces pratiques sont réellement mises en œuvre en classe. Il est aussi possible que celles-ci aient déjà beaucoup changé, car l'implantation des plus récents programmes ministériels est devenue obligatoire peu de temps après la collecte de données. Néanmoins, nous croyons que ce portrait participe à l'avancement scientifique en matière de didactique de l'oral parce qu'il présente des fondements importants en ce qui concerne différentes pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale. Nous espérons que cette recherche servira également à revisiter l'appellation de la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* au regard des différents processus impliqués ainsi qu'à combler le besoin flagrant de développer des formations pour outiller les enseignants de ce secteur en ce qui concerne l'oral, notamment la compréhension orale.

Mots-clés : Oral, compréhension, enseignement, évaluation, pratiques déclarées, formation générale des adultes

INTRODUCTION

« Quand tu parles, tu ne fais que répéter ce que tu sais déjà; mais si tu écoutes, tu pourrais apprendre de nouvelles choses. »
- Dalaï-Lama

À la formation générale des adultes (FGA), la compréhension orale doit servir à amener les élèves à développer leur autonomie et à réagir à un discours oral de sorte qu'ils puissent construire leur identité, s'intégrer et participer activement à la vie en société. C'est dans une vision de l'éducation tout au long de la vie¹ que s'inscrit aujourd'hui l'éducation à ce secteur (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003).

A priori, il faut noter que le contexte de la FGA est différent au plan pédagogique et organisationnel par rapport au secteur des jeunes². La FGA est un secteur de l'éducation qui reçoit des élèves de 16 ans ou plus. Ceux-ci poursuivent leurs études de niveau présecondaire ou secondaire afin d'obtenir, entre autres, des équivalences pour être admis à une formation professionnelle ou obtenir un diplôme d'études secondaires qui est de plus en plus exigé sur le marché du travail québécois (Villemagne et Myre-Bisaillon, 2015). Il importe aussi de ne pas confondre la FGA avec les études collégiales et universitaires. Bien qu'il existe différents secteurs de l'éducation des adultes (formation

¹ Dans le cadre de ce mémoire, nous utilisons la définition de l'*éducation tout au long de la vie* suivante : « Conception globale selon laquelle l'éducation, qu'il s'agisse des enfants, des adolescents ou des adultes, est actualisée durant la vie entière, porte sur l'ensemble des activités humaines et engage une pluralité d'acteurs sociaux. » (Legendre, 2005, p. 533)

² L'expression *secteur des jeunes* est utilisée dans ce mémoire pour présenter les niveaux préscolaire, primaire et secondaire dans les écoles québécoises accueillant des élèves de 16 ans et moins.

générale, formation professionnelle, formation à un métier semi-spécialisé, francisation, insertion sociale) et des ordres distincts (alphabétisation, présecondaire, secondaire, collégial, universitaire), notre projet se limite au secondaire (1^{re} à 5^e secondaire) de la formation générale afin d'aller plus en profondeur. Nous utiliserons alors l'expression *formation générale des adultes* en sachant que celle-ci inclut l'alphabétisation et le niveau présecondaire que nous ne traiterons pas dans cette recherche.

Nous utiliserons aussi l'expression *compréhension orale*, car c'est la plus utilisée dans les écrits francophones (entre autres Cornaire, 1998; Allen, 2014; Dolz, 2015) comparativement aux expressions *compréhension de l'oral*, davantage liée à la compréhension du fonctionnement du code oral (Julié et Lemarchand, 1999; Martin et Soussi, 1999), et *compréhension en écoute*, faisant appel au mode de réception (Pharand et Lafontaine, 2014). La définition de *compréhension orale* qui sera utilisée est une combinaison de la définition de Cornaire (1998) ainsi que de celle de Lafontaine et Dumais (2012)³. Nous entendons par compréhension orale une compétence apparentée à la résolution de problèmes consistant en la mobilisation de stratégies d'écoute pour la compréhension du code oral perçu et pour la représentation mentale de celui-ci dans un processus de reconversion en unités de sens.

³ Plus d'informations sont données sur ce choix conceptuel dans la section 2.1.

Au départ, nous nous sommes intéressé à la compréhension orale en français langue première, car nous ne nous rappelons pas nous-même avoir déjà vécu, dans toute notre scolarité, une situation demandant de réaliser le type de tâches que nous avons eu l'occasion de faire vivre à des élèves lors d'une expérimentation pour enseigner la compréhension orale à la FGA. D'abord, nous nous sommes demandé comment un élève peut arriver à comprendre un message oral dans sa vie de tous les jours si les situations prévues pour la compréhension orale en classe ne se font qu'à l'aide de bandes sonores ou audiovisuelles, et ce, sans offrir l'opportunité aux élèves d'interagir avec les autres pour construire du sens et réagir à un discours oral. Ensuite, nous avons poussé nos recherches sur la compréhension orale à la FGA. Ce faisant, nous sommes resté bétard devant un manque d'informations scientifiques en matière de didactique à ce secteur (Lethiecq, 2014) ainsi que sur la compréhension orale en général (Dumais, 2012b; Dolz, 2015). C'est pourquoi nous avons dû nous tourner vers les écrits portant sur le secteur des jeunes ou sur les langues secondes afin de nous documenter sur l'objet de la présente recherche, la compréhension orale en français langue première. À notre connaissance, l'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale en français langue première n'ont jamais été l'objet d'études dans le contexte de la FGA.

Dans ce qui suit, nous dressons d'abord un portrait de la problématique de la compréhension orale en français langue première à la FGA afin de dégager la pertinence sociale et scientifique de notre recherche ainsi que notre question de recherche. Ensuite, nous présentons les concepts permettant de répondre à notre question de recherche. Ce

cadre conceptuel précise nos objectifs de recherche. Par la suite, nous exposons la méthodologie utilisée pour répondre à la question et aux objectifs de recherche. Puis, les résultats de la recherche sont présentés et discutés afin de mettre en lumière certains constats. Enfin, la conclusion propose des ouvertures de recherches ainsi que des pistes d'actions potentielles au regard des points saillants ayant émergé.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

En premier lieu, ce chapitre présente certains défis de la FGA. En second lieu, les enjeux de l'oral, de son enseignement et de son évaluation sont abordés. En troisième lieu, le contenu des programmes de formation ministériels québécois de la FGA en matière d'oral est traité. En quatrième lieu, certains problèmes liés aux moyens et aux outils pour enseigner et évaluer l'oral sont présentés. En cinquième lieu, le vide à propos des connaissances scientifiques en matière d'oral à la FGA est abordé. En sixième lieu, la question de recherche est énoncée au regard de la portée scientifique et sociale émanant de cette problématique.

1.1 Les défis de la formation générale des adultes

La FGA a de nombreuses particularités. Il importe de les connaître pour mener des recherches à ce secteur. Pour notre part, nous en avons ciblées deux qui ne peuvent pas être écartées de ce projet. Il s'agit des caractéristiques des élèves et de la formation des enseignants⁴ de la FGA.

⁴ Dans ce mémoire, le terme *enseignant(s)* est utilisé au masculin afin d'alléger le texte. Il faut toutefois noter que celui-ci comprend autant les hommes que les femmes qui exercent cette profession.

1.1.1 Les élèves de la formation générale des adultes. En 2014, 54 % des élèves de la FGA étaient âgés entre 16 et 24 ans (Doray et Bélanger, 2014). Cela représente un défi pour les enseignants en raison de la diversité des besoins spécifiques des élèves.

Les centres d'éducation des adultes reçoivent beaucoup d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Une étude de Voyer *et al.* (2014, p. 195) fait état qu'« au Québec, le secteur de la formation générale des adultes reçoit aujourd'hui une population de plus en plus jeune (16-24 ans), dont une part importante est perçue comme *élèves à risque* ». De plus, ces élèves ont des motivations différentes pour la poursuite de leurs études. Certains désirent faire un retour aux études à la suite d'un ou même de plusieurs décrochages scolaires, d'autres veulent obtenir des équivalences scolaires dans le système d'éducation québécois, d'autres encore souhaitent avoir les préalables pour une formation professionnelle, etc. (Carroz, Maltais et Pouliot, 2015). La motivation à fréquenter des centres d'éducation des adultes pour la FGA est donc différente d'un élève à l'autre, qu'il soit à risque ou non. Un suivi individualisé du profil de chacun doit donc être fait en fonction de la variété des objectifs de formation et des difficultés de chacun (Marcotte, Vilatte et Lévesque, 2014).

Bref, les élèves de la FGA sont de plus en plus jeunes et une part importante est souvent perçue comme élèves à risque. Cela pose des défis quant à l'hétérogénéité des besoins et des objectifs de formation des élèves. De facto, les enseignants doivent être en mesure d'adapter leurs pratiques en fonction des caractéristiques de ces élèves.

1.1.2 Les formations des enseignants de la formation générale des adultes. La FGA demande aux enseignants d'adopter des procédures administratives, des modalités pédagogiques et le contenu des programmes de ce secteur pour assurer le suivi des élèves. Selon Voyer, Brodeur, Meilleur et le Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes (2012), presque toutes les universités québécoises offraient des programmes de 1^{er} cycle ou de 2^e cycle spécialisés en andragogie en 2003. Voyer *et al.* (2012, p. 87) n'ont pas trouvé d'information quant à la diplomation propre aux enseignants de la FGA en fonction de ces programmes, car ceux-ci « ne sont pas offerts exclusivement aux éducateurs de la formation générale des adultes, mais également à ceux qui œuvrent dans les entreprises, les services de santé et les organismes communautaires, etc. ». Selon Chiousse (2001) et Nizet (2014), les enseignants de la FGA sont pour la plupart issus de programmes en enseignement au secondaire ou en adaptation scolaire. Il est alors possible de penser que ceux-ci n'ont pas préalablement reçu de formation pour enseigner auprès d'élèves adultes et que les formations reçues par les enseignants de la FGA ne répondent pas aux exigences de formation en enseignement pour les tâches qui leur sont attribuées.

1.2 L'oral

L'oral est sollicité au quotidien dans différentes situations : au travail, à la maison, entre amis, etc. (Cornaire, 1998 ; Julié et Lemarchand, 1999). Il permet de répondre aux visées éducatives d'intégration et de participation active des individus à la vie en société (Martin et Soussi, 1999; MEQ, 2003; ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de

la Recherche [MEESR], 2015b), car il favorise la construction d'une identité individuelle (Hébert et Lépine, 2013; Dolz, 2015). La production et la compréhension orales permettent de se faire comprendre par les autres ou de produire une réaction à ce que quelqu'un essaie de faire comprendre. Par exemple, lors d'un entretien d'embauche, il importe qu'un individu comprenne bien les questions qu'on lui pose afin de formuler des réponses claires, cohérentes et en fonction des attentes de l'employeur. Il est donc important de développer des compétences liées à l'oral sans quoi il peut être difficile de comprendre ou de produire des réactions aux propos oraux auxquels une personne est exposée au quotidien (Dumais, 2015a).

L'oral occupe aussi une place importante en contexte scolaire. L'*oral médium*⁵ sert entre autres à comprendre les consignes de l'enseignant ou à réagir aux propos de celui-ci et des pairs. L'oral est donc lié à la réussite scolaire (Chartier et Hébrard, 2000; Lafontaine, 2007), car il est sollicité dans toutes les disciplines (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010) et fait l'objet d'évaluations en français langue première à la FGA (MELS, 2007; MEESR, 2015b). Dans le même sens, Martin, Lafortune et Sorin (2010, p. 14), reprenant les constats de Chartier et Hébrard (2000), affirment que « dès le milieu des années 1960, des travaux ont montré que l'échec scolaire des enfants de milieu populaire est largement corrélé avec des performances insuffisantes dans la maîtrise de la langue orale et écrite tant sur le plan de l'expression que de la compréhension ». Il importe alors

⁵ L'*oral médium* est abordé plus en détail dans la section 2.1.1.

de mener des études sur l'oral afin de contrer les conséquences que peut produire l'échec scolaire sur le parcours des élèves, telles que le décrochage scolaire (Rumberger, 1995).

Qui plus est, une part importante de la population québécoise a des compétences limitées en littératie⁶ (Bernèche, 2006; Conseil supérieur de la langue française, 2016). Bien qu'il existe une interrelation entre l'écrit et l'oral quant à l'utilisation possible de textes variés (Hébert et Lépine, 2013), ces deux codes interfèrent au niveau de certains savoirs et des stratégies qu'ils sollicitent (Cembalo et Holec, 1973; Allen, 2012). En ce sens, l'enseignement de l'oral en classe favorise le développement des habiletés en littératie des élèves (Lafontaine, 2013), car cela permet de leur présenter les convergences et les divergences entre l'écrit et l'oral pour arriver à produire et à comprendre des textes variés tant en classe qu'au quotidien.

Bref, les recherches sur l'oral, dont celles sur la compréhension orale, concluent à l'importance de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral à l'école parce qu'il est souvent sollicité au quotidien et en classe, est lié à la réussite scolaire peu importe la discipline, favorise l'intégration et la participation active de l'individu à la société et contribue au développement des habiletés en littératie (Lafontaine, 2013; Dumais, 2015a).

⁶ Allen (2014, p. 1) définit la littératie « comme une compétence liée à l'appropriation de la culture orale et écrite qui permet à toute personne d'entrer dans un rapport à l'autre et au monde, d'interagir, de communiquer, d'apprendre et de socialiser (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2003; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009; Lafontaine et Dumais, 2012) ».

1.2.1 L'enseignement de l'oral. Au secteur des jeunes, l'oral est peu enseigné en classe (Sénéchal, 2012; Nolin, 2013). Des recherches ont permis de constater un malaise chez les enseignants lorsqu'il est question de l'enseigner. Plusieurs raisons expliquent ce malaise de la part des enseignants : le peu de formations initiales et continues sur l'oral (Lafontaine, 2005; Dumais, 2015a); la difficulté à cibler les savoirs à enseigner (Lafontaine et Dumais, 2014; Dolz, 2015; Dolz et Mabillard, 2017); et le fait que les attentes de fins de cycles en lecture et en écriture présentées dans les programmes de formation de l'école québécoise requièrent beaucoup de temps en classe (Lafontaine, 2005; Lafontaine et Messier, 2009). Par conséquent, la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* est souvent celle qui est la moins abordée en classe au bénéfice du développement des compétences *Lire des textes variés* et *Écrire des textes variés* (Sénéchal et Chartrand, 2011).

En ce qui concerne la compréhension orale, elle est peu travaillée de façon générale à tous les niveaux d'enseignement (Sénéchal, 2012; Allen 2018). Celle-ci sollicite des stratégies d'écoute (Allen, 2012; Lafontaine et Dumais, 2012). L'enseignement de ces stratégies, qu'elles soient métacognitives, cognitives ou affectives, est « indispensable afin de permettre aux élèves de développer leur compétence en compréhension orale » (Dumais, 2012a, p. 57), car elles sont un outil pour sa réussite. Ces stratégies doivent être travaillées dans des contextes variés avec les élèves afin de les amener à planifier, contrôler et réguler leur processus d'apprentissage, et ce, pour leur mise à profit au quotidien (Cornaire, 1998; Guan, 2005; Martin *et al.*, 2010; Dumais, 2012a). Cette absence de recherche sur la

compréhension orale a donc des incidences sur les pratiques associées à la compréhension orale, le développement cognitif et scolaire des élèves, la gestion de leur compréhension ainsi que sur les réflexions qu'ils mènent sur l'utilisation de stratégies liées à celles-ci (Allen, 2017).

Du côté des études menées sur l'apprentissage des langues seconde, Vangergrift et Goh (2012) nous apprennent que « Determining the potential contribution of L1 listening to L2 listening is important because, in our assessment of L2 listening ability, we may inadvertently be assessing L1 listening ability. » (p. 273) Même si ces chercheurs ont pu constater que les habiletés en *écoute*⁷ en langue première sont sollicitées de façon importante pour l'apprentissage de l'*écoute* en langue seconde, nous n'avons pu retracer que peu de travaux ayant été réalisées du côté des langues premières quant à l'enseignement des stratégies d'*écoute* (entre autres Goss, 1982; Cornaire, 1998; Dumais, 2012b). Des lacunes quant au développement des compétences et des stratégies d'*écoute* sollicitées en compréhension orale en langue première ne peuvent toutefois que compliquer l'apprentissage des langues seconde.

Les écrits scientifiques présentent souvent l'oral comme le *parent pauvre* de la didactique du français en général (Cornaire, 1998; Sénéchal et Chartrand, 2011; Allen, 2012).

⁷ *Écoute* nous semble être la traduction la plus conforme du mot *listening* utilisé dans les écrits scientifiques anglophones.

D'autres recherches ont pour leur part permis de constater que la compréhension orale est le volet de la compétence liée à l'oral le moins abordé en classe aux niveaux primaire (Nolin, 2013) et secondaire (Sénéchal, 2012). En ce sens, il est possible de considérer la compréhension orale comme le *parent pauvre du parent pauvre* qu'est l'oral. Les didacticiens s'entendent sur l'urgence de développer ce volet de la didactique de l'oral (Dumais et Lafontaine, 2011; Dolz, 2015).

1.2.2 L'évaluation de l'oral. Les études ayant constaté que les enseignants ressentent un malaise à enseigner l'oral, dont la compréhension orale, (Lafontaine et Messier, 2009; Dolz, 2015) indiquent que ce malaise est aussi présent lorsqu'il s'agit de l'évaluer. De plus, toute épreuve prévue peut entraîner de l'anxiété chez les élèves n'ayant pas eu la chance de s'exercer, et ce, peu importe le secteur ou la discipline (Vandergrift et Goh, 2012; Rousseau, Théberge, Bergevin, Tétreault, Samson, Dumont et Myre-Bisaillon, 2014). Il importe alors que les enseignants soient en mesure de préparer les élèves pour contrer cette anxiété. Cependant, les programmes de formation initiale des maîtres comportent souvent un seul cours en évaluation des apprentissages dans les formations aux futurs enseignants (Fontaine, Kane, Duquette et Savoie-Zajc, 2012). Ces cours abordent l'évaluation en général et ne ciblent pas forcément l'évaluation de compétences disciplinaires précises comme la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*. L'évaluation demande pourtant une connaissance des processus et des savoirs liés aux compétences à évaluer (Dumais, 2008). Des recherches en matière d'oral,

dont la compréhension orale, seraient donc pertinentes pour outiller les enseignants à préparer les élèves aux évaluations portant sur l'oral.

Une des difficultés de l'enseignement de la compréhension orale réside dans le fait que le processus de compréhension est souvent inconscient (Martin *et al.*, 2010). Il est également difficile de l'évaluer en raison de certaines questions formulées par les enseignants dans une logique de restitution⁸ ne demandant aucune justification d'une réponse au regard des caractéristiques de l'oral et des éléments ayant influencé le processus de reconversion en unités de sens (Dumais, 2015b). Par exemple, demander si un discours est argumentatif, narratif, descriptif ou explicatif n'oblige pas l'élève à relever les indices qui lui permettent de justifier sa réponse. Une bonne réponse peut donc être le fruit d'un hasard alors que l'élève n'est pas en mesure de faire une distinction claire entre les types de discours présentés dans la question. Il ne s'agit pas uniquement de dire si la réponse est bonne ou mauvaise comme le suggère une logique de restitution. Il faut être en mesure de dire pourquoi elle est bonne ou mauvaise afin de juger de la qualité d'une logique de compréhension pour ensuite remédier aux lacunes du processus (Martin *et al.*, 2010; Vandergrift et Goh, 2012). Ainsi, il serait bon de demander à l'élève de justifier sa réponse au regard des éléments propres au type de discours présenté.

⁸ La logique de restitution consiste à mémoriser, à apprendre par cœur ou à repérer des éléments sans avoir à construire de sens autour d'eux (Martin *et al.*, 2010). Cette logique est présentée dans la section 2.1.2.

L'enseignant utilisant l'évaluation comme aide à l'apprentissage en matière de production orale ou de compréhension orale peut être en mesure de remédier aux lacunes ou au manque de connaissances des élèves, car les rétroactions effectuées ciblent les éléments à travailler en matière d'oral (Dolz, 2015; Dumais, 2015a et 2015b). Lorsque l'évaluation est utilisée comme bilan des compétences, l'enseignant n'a cependant pas la possibilité de questionner ses élèves pour avoir accès au processus de compréhension et aux stratégies utilisées si les élèves ne justifient pas la façon dont les éléments ont été considérés dans la construction de sens. Un élève pourrait donc avoir une bonne réponse même s'il n'a rien compris ou n'a aucune idée des stratégies qu'il a utilisées. Les moyens et les outils d'évaluation de la compréhension demandent donc une élaboration minutieuse, sans quoi il est difficile d'évaluer les compétences des élèves. De plus, même si les stratégies doivent faire l'objet de rétroactions, elles ne doivent pas être évaluées (MELS, 2011a) sinon pour cibler celles qui sont connues ou non (Allen 2014 et 2017). Les rétroactions permettent donc aux enseignants de choisir les stratégies à enseigner en fonction des besoins des élèves. Bien que les stratégies soient propres à chacun, il est essentiel que l'enseignant soit en mesure de juger de la qualité de leur utilisation et de la pertinence du choix de celles-ci par les élèves selon les tâches à réaliser.

1.3 L'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale dans les programmes de la formation générale des adultes

Des changements importants ont été apportés aux programmes québécois de la formation générale du secteur des jeunes et des adultes dans les dernières années. Les programmes

ont été réorganisés en fonction des avancées scientifiques concernant l'éducation (Nizet, 2014; Doray et Bélanger, 2014). La FGA a elle aussi été sujette à différentes transformations quant à ses visées de formation au regard de l'approche par compétences (Chiousse, 2001; MEQ, 2002).

La FGA a pour buts de réduire le taux d'analphabétisme d'une population et de favoriser l'accès à la formation, la reconnaissance culturelle ainsi que le développement économique (MEQ, 2002). D'abord, dans les années 1960 et 1970, elle avait une visée professionnelle. Les élèves étaient amenés à acquérir des connaissances et étaient formés pour obtenir les qualifications nécessaires pour accéder à un travail. Puis, dans les années 1980, les réformes l'ont conduit à une visée sociale et économique. Les élèves étaient alors accompagnés dans l'atteinte d'objectifs pour améliorer leurs conditions de vie. Aller à l'école était donc perçu comme un préalable pour accéder à des emplois mieux rémunérés et comme un lieu où l'on pouvait construire son environnement social. Enfin, l'éducation s'est, depuis les années 1990, tournée vers une visée d'intégration à la société (Chiousse, 2001; MEQ, 2003; Doray et Bélanger, 2014). De nos jours, les élèves sont appelés à développer des compétences et à participer activement au développement de la société. L'éducation s'inscrit maintenant *tout au long de la vie*, car les élèves doivent être préparés à réutiliser les compétences développées en milieu scolaire dans la vie quotidienne, et ce, dans divers contextes (MEQ, 2003). Toutefois, Nizet (2014) affirme que l'approche privilégiée au moment de la formation initiale des enseignants

contribuerait au degré d'implantation des nouveaux programmes et ferait en sorte que la visée de l'*éducation tout au long de la vie* tarderait à être poursuivie à la FGA.

Au Québec, les programmes ministériels de formation « précise[nt] les grandes orientations éducatives à privilégier et présente[nt], regroupés par domaines d'apprentissage, l'ensemble des programmes d'études offerts » (MEESR, 2015b, p. 1).

Depuis quelques années, l'implantation des récents programmes pour la FGA demeurait facultative en raison des développements tardifs de ceux-ci (Nizet, 2014). Bien qu'une lettre envoyée aux directions générales des commissions scolaires obligeait l'implantation du *Programme de formation de base commune* (FBC)⁹ pour 2016-2017 et celle du *Programme de formation de base diversifiée* (FBD)¹⁰ pour 2017-2018, il est encore difficile de savoir comment ces programmes sont utilisés dans les centres d'éducation aux adultes. Dans ce qui suit, il sera question du contenu en matière d'enseignement et d'évaluation de l'oral, dont la compréhension orale, des versions les plus récentes de ces deux programmes de la FGA, soit : le *Programme de formation de base commune* (MELS, 2007) et le *Programme de formation de base diversifiée* (MEESR, 2015b).

⁹ La *formation de base commune* comprend l'alphabétisation, le présecondaire ainsi que l'équivalent du premier cycle du secondaire québécois du secteur des jeunes, soit la première et la deuxième année du secondaire. Comme mentionné plus tôt, nous nous sommes limité qu'à ce qui concerne le premier cycle du secondaire pour ce programme.

¹⁰ La *formation de base diversifiée* équivaut au deuxième cycle du secondaire québécois du secteur des jeunes, soit la troisième, la quatrième et la cinquième années du secondaire.

A priori, il faut noter que les programmes de formation québécois pour la FGA sont organisés de façon modulaire. Chaque cours est représenté par un code¹¹ indiquant la discipline scolaire, le niveau et le nombre de crédits qui lui est rattaché. Ces crédits sont cumulés pour la sanction des études (MEQ, 2003). Dans certains milieux, chaque cours peut équivaloir à un cahier d'apprentissage que l'adulte doit compléter pour faire les évaluations qui y sont liées. Cette organisation modulaire permet aux élèves d'avancer à leur rythme de façon autonome ou avec l'aide d'un enseignant s'ils en ressentent le besoin (Rousseau *et al.*, 2010). Cette organisation fait en sorte que les groupes sont hétérogènes quant aux niveaux et aux cours dans lesquels cheminent les élèves d'un même groupe (Voyer *et al.*, 2012). En classe, il peut donc être difficile de faire interagir les élèves d'un groupe, car ils ne sont pas tous rendus au même cours et que ceux-ci ne sollicitent pas tous la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*. L'enseignant pourrait bien inviter les élèves dans un autre local, mais il devrait délaisser son groupe pour s'assurer de la qualité des apprentissages et du déroulement de ce type d'activité. Mentionnons également, comme autre particularité de l'enseignement aux adultes, qu'il n'est pas exclu que, pour le service de formation à distance, un élève soit seul à la maison à poursuivre des études. Bref, ces particularités posent des défis quant à l'enseignement et l'évaluation de l'oral en classe.

¹¹ Un *code de cours* peut se lire de la façon suivante : par exemple, le code de cours FRA-4101-2 nous informe qu'il s'agit d'un cours de français [FRA] de secondaire 4 [4] pour lequel deux crédits [-2] sont cumulés pour la sanction des études. Les autres chiffres [101] sont aléatoires. Ils permettent à l'organisation scolaire de différencier les cours auxquels attribuer les crédits pour la sanction des études.

1.3.1 L'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale dans le programme de formation de base commune. La version la plus récente du programme de FBC (MELS, 2007) est différente des autres programmes de formation ministériels québécois (MELS, 2009; MEESR, 2015b). Il n'y est pas encore question de la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*, mais plutôt de la compétence polyvalente¹² *Communiquer*. Pour développer les compétences polyvalentes, ce programme présente des classes de situations constituées de catégories d'actions, de savoirs essentiels et des compétences polyvalentes elles-mêmes. Ce qui permet de reconnaître qu'il est question de la compréhension orale est les catégories d'actions : la *Lecture*, l'*Écriture*, la *Prise de parole* et l'*Écoute*. Ce qu'est une catégorie d'actions n'est pas défini dans le programme. Il est toutefois indiqué qu'« elles sont fournies dans le but d[...] aider [l'enseignant] à contextualiser les savoirs dans des activités d'apprentissage étroitement liées au traitement de situations de vie » (MELS, 2007, p. 368). Voyons maintenant ce qui en est quant à l'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale dans le programme de FBC.

L'enseignement de la compréhension orale dans le programme de formation de base commune. La FBC comprend quatre cours. Trois d'entre eux sollicitent la production

¹² « Une compétence polyvalente est un savoir-agir d'ordre méthodologique, intellectuel, personnel et social ou de l'ordre de la communication qui intervient dans de nombreuses situations. Ce savoir-agir est un regroupement d'actions qui permettent de traiter partiellement des situations de vie. » (Carrefour FGA, n.d., p. 1) Elles équivalent aux dites « compétences transversales » que l'on trouve dans les programmes du secteur des jeunes les plus à jour.

et la compréhension orales. Un exemple de situation d'apprentissage est présenté pour chaque cours, mais un seul exemple fait référence aux catégories d'actions liées à l'oral qui sont *Écoute pour découvrir des œuvres et des auteurs québécois et Prise de parole pour faire part de ses découvertes, partager des impressions ou donner son appréciation* (MELS, 2007, p. 386). Il s'agit de l'exemple pour le FRA-1104-2. De plus, la façon dont chacune des catégories d'action est sollicitée dans la situation d'apprentissage n'est pas présentée. On y présente une tâche et les savoirs pouvant être abordés, mais on n'y donne pas de pistes pour enseigner ces savoirs. Les enseignants doivent donc consulter d'autres ouvrages ou utiliser leurs connaissances pour les enseigner.

Quant au rôle de l'enseignant, ce programme indique que « si le rôle de l'enseignant est de *faire apprendre*, il lui revient de mettre en place les conditions favorables à la construction de connaissances et au développement de compétences relevant de sa discipline ou de son champ de formation » (MELS, 2007, p. 14). Il est aussi précisé que « dans une perspective socioconstructiviste, *faire apprendre* signifie *faire construire* ou *faire réaliser* des apprentissages de " contenus " [et que l']adulte est l'acteur central de sa formation » (MELS, 2007, p. 14). Cependant, aucune piste n'est donnée aux enseignants pour *faire apprendre*. Il est alors difficile de savoir comment les enseignants de la FGA assumen ce rôle dans leurs pratiques.

L'évaluation de la compréhension orale dans le programme de formation de base commune. Le programme de FBC de 2007 présente les attentes de fins de cours et les critères d'évaluation. Les attentes de fins de cours sont formulées en fonction des stratégies et des savoirs sollicités par les catégories d'action. Par exemple, elles peuvent être énoncées comme suit : « Comme récepteur, lorsqu'il lit ou écoute un message, l'adulte considère le contexte de communication et tient compte de l'émetteur » (MELS, 2007, p. 370). Comme pour cet exemple, les attentes pour la lecture et l'écoute sont toujours présentées conjointement ce qui n'est pas le cas pour l'écriture et la prise de parole. Cela s'explique, selon nous, par le fait que la compréhension orale soit souvent associée à la lecture (Allen, 2012).

Quant aux critères d'évaluation, ils demeurent très larges. Un seul critère existe pour chacune des catégories d'actions. Pour la compréhension orale (écoute), il s'agit d'*Interprétation juste et rigoureuse d'un message oral* (MELS, 2007). Il n'y a pas de présentation détaillée de cet unique critère d'évaluation. Il y a donc peu de pistes concernant des outils pour évaluer cet indicateur. Des recherches sur l'évaluation de la compréhension orale à la FGA pourraient alors outiller les enseignants à évaluer la compétence liée à l'oral et participer au développement de formations initiales et continues en matière d'évaluation.

1.3.2 L'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale dans le programme de formation de base diversifiée. Le 29 juin 2016, le sous-ministre adjoint

à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire a envoyé une lettre aux directions générales des commissions scolaires pour annoncer la fermeture des cours des anciens programmes de la FGA. Cette lettre officialisait l'implantation obligatoire du programme de FBC pour l'année scolaire 2016-2017 et du programme de FBD pour l'année scolaire 2017-2018. Même si les centres d'éducation aux adultes pouvaient déjà l'implanter, il était toutefois impossible, en 2017, de confirmer que le programme de FBD était utilisé à la FGA, en totalité ou en partie. Dans ce qui suit, il sera question de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension orale dans la version la plus récente du programme de base diversifiée, soit le programme de 2015.

L'enseignement de la compréhension orale dans le programme de formation de base diversifiée. Dans le programme de FBD, comme dans les programmes de formation de l'école québécoise pour le secteur des jeunes, la production et la compréhension orales sont deux volets de la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* (MELS, 2009; MEESR, 2015b). Il est possible de se questionner sur cette décision ministérielle d'unir deux processus sous le titre d'une même compétence, car ils nécessitent des apprentissages différents bien qu'ils soient en interrelation (Cambalo et Holec, 1973; Dolz, 2015). L'expression « communiquer oralement selon des modalités variées » n'offre pas une distinction claire entre les processus de production et de compréhension et, ainsi, d'allouer autant d'importance à la production qu'à la compréhension orale. Cela ne semble pas en adéquation avec ce qui en est pour l'écrit. L'écriture, faisant appel à des habiletés de production, se fait valoir de façon distincte par

la compétence *Écrire des textes variés*. Quant à la lecture (compréhension écrite), sollicitant un processus de compréhension, elle se mérite la reconnaissance d'une compétence à part entière, soit *Lire des textes variés* (MELS, 2009; MEESR, 2015b). Les processus de production et de compréhension liés à l'oral ne sont donc pas bien distingués, entre autres, dans le programme de FBD, car la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* les unit sous le titre d'une seule et même compétence à développer.

Dans la version précédente du programme de FBD (MEQ, 1996), quatre cours sur neuf cours obligatoires sollicitaient la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées*. Trois de ces cours traitaient de la compréhension orale conjointement à la compréhension écrite. Maintenant, ce programme est composé de 14 cours obligatoires. Sur ceux-ci, seulement trois impliquent le développement de la compétence liée à l'oral, dont la compréhension orale. Celle-ci tient donc une plus petite place dans la plus récente version du programme de FBD. Sur ces trois cours obligatoires, un seul combine le code écrit (lecture et écriture) et le code oral (écoute et prise de parole) en sollicitant la compétence *Communiquer oralement selon des modalités variées* et la compétence *Lire des textes variés*. Il s'agit du FRA-5201-2 (cours de 5^e secondaire). On peut ici constater que l'oral est isolé pour deux des trois cours, un pour la troisième secondaire (FRA-3105-1) et l'autre pour la quatrième (FRA-4103-1).

Quant aux recommandations faites aux enseignants, ce programme mentionne que « les programmes d'études laissent au personnel enseignant la responsabilité de choisir les approches pédagogiques qui lui conviennent et qui sont davantage propices à répondre aux besoins de l'adulte. » (MEESR, 2015b, p. 9) Les différentes compétences et leurs composantes impliquent alors que les enseignants aient une connaissance sur les savoirs à aborder en classe pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves et assurer une progression (Dumais, 2012b). À cet effet, différents paramètres tels que des types de situations, des genres textuels, des exemples de tâches ainsi que la structuration de l'utilisation des ressources sont présentés pour chacun des cours (MEESR, 2015b). Cependant, peu de pistes d'enseignement sont données au regard des processus, des stratégies et des savoirs qui ne sont qu'énoncés. Il y a donc peu d'informations pour enseigner la production et la compréhension orales. L'enseignant doit alors consulter d'autres documents afin de les traiter de façon cohérente selon la *Progression des apprentissages*¹³ et les *genres textuels*¹⁴ prévus pour chacun des cours. Bien que ces documents soient accessibles, leur appropriation relève toutefois de la formation continue et de la formation des futurs enseignants qui, comme nous l'avons abordé précédemment,

¹³ La *Progression des apprentissages* est un document ministériel constituant « un complément à chaque programme disciplinaire en apportant des précisions sur les connaissances que les élèves doivent acquérir et être capables d'utiliser pour chaque année du secondaire. Il s'agit d'un outil qui est mis à la disposition des enseignantes et enseignants pour les aider à planifier leur enseignement et les apprentissages que feront leurs élèves. » (MELS, 2011b, p. 3) Pour la FGA, elle est intégrée à même le programme.

¹⁴ Le document *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* de Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal et Riverin de 2015 se veut un complément pour cibler les savoirs pouvant être abordés selon les différents genres textuels, et ce, au regard de la *Progression des apprentissages*.

demeurent limitées en matière d'oral (Lafontaine, 2005; Dumais, 2015a). Des recherches sur l'oral, notamment en ce qui concerne la compréhension orale, pourraient alors outiller les enseignants, dont ceux de la FGA, et les didacticiens (Dumais et Lafontaine, 2011; Bergeron, Dumais, Harvey et Nolin, 2015) pour donner des pistes d'enseignement et développer des formations initiales et continues en matière d'oral.

L'évaluation de la compréhension orale dans le programme de formation de base diversifiée. Avec le plus récent programme de FBD, la compréhension orale est évaluée lors d'une discussion ou d'un débat suivant l'évaluation d'un exposé oral (MEESR, 2015b).

Les composantes et les manifestations de la compétence 3 sont présentées dans le programme (MEESR, 2015b). *Construire du sens, Adopter une position critique et Réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur* sont des exemples de composantes qu'on y retrouve. Toutefois, certaines manifestations sont étroitement liées aux stratégies déployées pour chacune des composantes de la compétence. Par exemple, la manifestation *Planifier son écoute en fonction de la situation* de la composante *Construire du sens* fait, comme nous le présenterons dans le prochain chapitre, davantage référence à une stratégie d'écoute métacognitive qu'à une manifestation de la compétence. Pourtant, autrement que de juger de l'efficacité de son utilisation, une stratégie demeure propre à chacun et ne peut pas être sujette à une évaluation pondérée (MELS, 2011a). Il est alors difficile de savoir comment, à partir de ces manifestations et du peu

d'explications sur les composantes, les enseignants de la FGA évaluent la compétence des élèves en ce qui concerne leur compréhension d'un message transmis à l'oral.

Pour ce qui est des attentes de fin de cours et des critères d'évaluation, ils sont plus nombreux que dans le programme de FBC et plus explicites. Leur présentation permet de faire les liens entre les critères et les savoirs autour desquels ils sont tissés. Cependant, certains savoirs ne sont évalués que pour leur utilisation et non sur leur interprétation. C'est le cas pour les éléments verbaux qui figurent uniquement dans le critère *Utilisation d'éléments verbaux appropriés*. L'interprétation de ceux-ci ne semble donc plus évaluée comme il en était avec la version précédente de ce programme et l'est toujours en FBC. Cela nous amène à nous questionner à savoir comment les enseignants de la FGA évaluent l'oral, notamment la compréhension orale, avec ce récent programme.

1.4 Les moyens et les outils pour enseigner et évaluer l'oral

Il existe différents moyens et outils pour enseigner et évaluer l'oral (Dumais, 2011b). Ceux-ci ont souvent été développés et proposés pour le secteur des jeunes. Il nous est donc difficile de dire s'ils sont aussi utilisés à la FGA, car nous en connaissons très peu sur l'oral en général à ce secteur (Bergeron *et al.*, 2015). Dans ce qui suit, il sera d'abord question des moyens et des outils développés pour enseigner et évaluer l'oral au secteur des jeunes. Ensuite, le peu d'information sur ceux-ci à la FGA sera présenté.

1.4.1 Les moyens et les outils d'enseignement et d'évaluation de l'oral au secteur des jeunes. Comme les moyens d'enseignement de l'oral (entre autres, les modèles didactiques de l'oral et les approches qui y sont associées¹⁵) sont laissés au choix de l'enseignant dans les programmes, il est difficile de savoir quels sont les moyens utilisés. Pour ce qui est des outils d'enseignement de l'oral, des recherches ont permis de constater que la production orale demeure priorisée au détriment de la compréhension orale dans les manuels scolaires du secteur des jeunes (Allen, 2011; Sénéchal 2012). De plus, les travaux de Cornaire (1998) ainsi que de Sénéchal et Chartrand (2011) montrent que les documents sonores ou audiovisuels, tels que les films et les documentaires, sont souvent utilisés à des fins de récompenses au secteur des jeunes sans que les élèves soient amenés à réaliser une tâche quelconque en lien avec ceux-ci. Cornaire (1998) ainsi que Julié et Lemarchard (1999) indiquent également que les bandes sonores ou audiovisuelles utilisées sont parfois trop longues, ce qui entraîne une surcharge cognitive à l'élève quant aux informations à traiter. Il arrive aussi que les thèmes abordés ne suscitent pas son intérêt, ce qui est pourtant de mise pour le motiver à apprendre (Viau, 2000; Sousa, 2002). Cornaire (1998, p. 199) souligne aussi que « les textes utilisés ne sont guère représentatifs du code oral et [que] les tâches d'évaluation de la compréhension manquent de réalisme par rapport aux situations réelles de communication. » Trop souvent, il s'agit d'un texte lu que l'élève doit écouter alors que la compréhension orale au quotidien s'effectue dans

¹⁵ Afin d'en connaître davantage sur différentes approches didactiques de l'oral, nous vous invitons à consulter Dumais, Soucy et Plessis-Bélair (2017).

des situations spontanées : radio, téléphone, interaction avec les autres, etc. Cela fait en sorte que les tâches scolaires de compréhension orale sont souvent éloignées des situations réelles que rencontrent les élèves au quotidien.

Pour ce qui est de l'évaluation, la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) présente deux approches, soit l'évaluation comme aide à l'apprentissage¹⁶ et l'évaluation comme bilan des apprentissages (reconnaissance des compétences). Différents moyens¹⁷ existent à l'oral pour évaluer tout en étant en adéquation avec les deux approches de l'évaluation du MEQ (2003) : l'évaluation exclusive par l'enseignant, l'autoévaluation, la coévaluation, l'évaluation par les pairs, etc. (Dumais, 2011b; Lafontaine et Dumais, 2014). Quant aux outils d'évaluation, Lafontaine et Dumais (2014), Dumais (2015b) et Dolz (2015) suggèrent, entre autres, le journal de bord, le dossier ou les fiches anecdotiques, le portfolio ainsi que les grilles d'observation et d'évaluation. Le choix de ces moyens et de ces outils est laissé aux enseignants. Il nous est alors difficile de savoir quels sont les moyens et les outils utilisés en classe et comment ils le sont vraiment, car peu de recherches s'y sont intéressées. Il importe alors de combler ce manque d'information par la recherche.

¹⁶ L'évaluation comme aide à l'apprentissage est aussi connue sous les termes *évaluation formative* ou *évaluation au service de l'apprentissage* (Dumais, 2011a).

¹⁷ Nous avons ici utilisé la terminologie des auteurs consultés. Dans le chapitre 2, nous avons fait le choix d'une autre terminologie, « procédés d'évaluation », qui sera justifiée à la section 2.3.6.

1.4.2 Les moyens et les outils d'enseignement et d'évaluation de l'oral à la formation générale des adultes. Des moyens et des outils d'enseignement et d'évaluation sont suggérés dans les programmes de formation de la FGA (MELS, 2007; MEESR, 2015b), dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) et dans les *Définitions du domaine d'évaluation des cours* (MEESR, 2015a). Comme nous l'avons vu précédemment, le choix des moyens d'enseignement est laissé à l'enseignant. Quant aux moyens d'évaluation, les programmes et les *Définitions du domaine d'évaluation des cours* indiquent que la production et la compréhension orales sont évaluées lors d'un exposé suivi d'une discussion ou d'un débat entre celui qui a fait son exposé et minimum cinq autres personnes, plus l'enseignant. Cependant, nous n'avons pu retracer d'information sur comment les moyens pour enseigner et évaluer l'oral sont utilisés à la FGA, même si nous savons qu'il en existe pour le secteur des jeunes.

Les outils d'enseignement présentés dans les programmes de la FGA font quant à eux référence aux cahiers d'apprentissages des élèves, aux technologies de l'information et de la communication ainsi qu'aux pairs (MELS, 2007; MEESR, 2015b). Nous n'avons pas été en mesure de retracer d'études s'intéressant aux choix de ceux-ci par les enseignants de la FGA. Nous ne savons donc pas quels outils d'enseignement sont utilisés pour l'enseignement de l'oral, dont la compréhension orale, à la FGA.

Pour ce qui est des outils d'évaluation à la FGA, il faut d'abord noter que l'évaluation est réalisée de façon ponctuelle à ce secteur en raison de l'avancement individuel des élèves

dans un cheminement à caractère modulaire (Voyer et Zaidman, 2014). Il se peut que l'élève n'ait pas recours à l'aide d'un enseignant lorsqu'il arrive à un exercice de compréhension orale dans son cahier d'apprentissage, car les liens Internet vers les trames sonores ou audiovisuelles sont parfois donnés dans le cahier et l'élève n'a qu'à s'y rendre pour faire les exercices. En ce sens, la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) recommande l'utilisation de prétests en classe comme outils d'évaluation. Les prétests sont souvent considérés par les élèves comme une obligation afin d'obtenir une « autorisation formelle » pour aller faire l'examen en salle d'évaluation (Nizet, 2014). Les prétests sont des outils servant à fournir des rétroactions descriptives et détaillées au même titre qu'une évaluation comme aide à l'apprentissage (MEQ, 2003), car ils permettent à l'enseignant de juger des besoins d'enseignement à donner à l'élève. Bien que nous sachions que les prétests sont utilisés (Nizet, 2014), aucune étude, à notre connaissance, ne s'est intéressée à leur utilisation et leur contenu en matière d'oral, dont la compréhension orale, en français langue première.

En somme, nous avons peu d'information pour la FGA quant à l'utilisation ou l'adaptation des moyens et outils proposés pour le secteur des jeunes. Toutefois, nous n'avons pas été en mesure de retracer d'études s'intéressant à ceux qui sont utilisés et à comment ils le sont à ce secteur. Nous savons que des prétests sont utilisés (Nizet 2014), mais nous ne connaissons pas leur contenu en matière d'oral. Il y a donc un besoin criant de combler ce vide par la recherche en didactique.

1.5 La recherche sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral à la formation générale des adultes

L'andragogie est « la science qui étudie tous les aspects de la théorie et de la pratique de l'enseignement adapté aux adultes » (Legendre, 2005, p. 76). Elle n'est pas un objet de recherche récent dans les écrits scientifiques (Cembalo et Holec, 1973; Doray et Bélanger, 2014). Il y a de plus en plus de recherches sur celle-ci depuis les années 1960 (Doray et Bélanger, 2014). Dans les années 1980, ces recherches se sont intéressées aux études en psychologie, en sociologie et en philosophie quant au développement de l'adulte (Boutinet, 2004; Laugier, 2011). Celles à l'égard de la FGA ont, quant à elles, davantage porté sur le décrochage et le raccrochage scolaires (entre autres Cauvier et Desmarais, 2013; Lethiecq, 2014) ainsi que sur les caractéristiques des élèves adultes (entre autres Marcotte *et al.*, 2014; Rousseau *et al.*, 2014; Carroz *et al.*; 2015). Les types de pratiques d'accompagnement des élèves qu'on y retrouve ont tout de même fait l'objet d'une recherche, toutes disciplines confondues, menée par Lethiecq (2014). Peu de recherches ont donc été réalisées quant à l'enseignement et l'évaluation à la FGA.

Les recherches portant sur l'oral, dont la compréhension orale, ont quant à elles surtout été menées au primaire (entre autres Martin et Soussi, 1999; Nolin, 2013; Allen, 2014; Pharand et Lafontaine, 2014) et au secondaire du secteur des jeunes (entre autres Dumais, 2008; Lafontaine et Messier 2009; Allen, 2012) ainsi qu'en langues seconde (entre autres Cornaire, 1998; Fabé et Suffys, 2004). Pour ce qui est de l'oral à la FGA, on n'en sait donc très peu (Bergeron *et al.*, 2015). Nous avons quand même pu retracer un article de

Cembalo et Holec (1973) intitulé *L'autonomie des élèves adultes dans l'apprentissage des langues*. Celui-ci indique qu'il existe bien deux processus distincts, la production et la compréhension, pour l'écrit et pour l'oral. Bien que nous ayons ces informations, cela ne permet pas de savoir comment l'oral, dont la compréhension orale, peut être enseigné et évalué à la FGA. On en sait alors très peu sur l'oral à ce secteur (Bergeron *et al.*, 2015). À notre connaissance, l'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale à la FGA n'a jamais été l'objet de recherche en français langue première. Des recherches seraient alors bénéfiques pour combler le vide existant à propos des connaissances scientifiques en matière d'enseignement et d'évaluation de l'oral, dont la compréhension orale, à la FGA.

1.6 La question de recherche

Il faut ici se rappeler que la FGA doit tenir compte de contraintes particulières pour adopter certaines pratiques d'enseignement (Lethiecq, 2014). La production et la compréhension orales sont, quant à elles, sollicitées au quotidien (Cornaire, 1998; Julié et Lemarchand, 1999, Guan, 2005) et peu importe la discipline (Simard *et al.*, 2010) en plus d'être liées à la réussite scolaire (Chartier et Hébrard, 2000). Elles répondent aux visées éducatives d'intégration et de participation active des individus dans la société (Martin et Soussi, 1999; MEQ, 2003), car le développement des compétences en matière d'oral est essentiel pour développer ses compétences en littératie et faire sa place dans la société (Cornaire, 1998; Vandergrift et Goh, 2012; Dumais, 2015a; Dolz et Mabillard, 2017). Considérant le fait que près de la moitié de la population québécoise a des compétences

limitées en littératie (Conseil supérieur de la langue française, 2016), nous nous questionnons sur la place de plus en plus limitée de la compréhension orale dans les programmes de la FGA étant donné son importance en littératie.

Qui plus est, limiter la place de la compréhension orale en milieu scolaire va à l'encontre de la visée éducative actuelle alors que certains chercheurs la revendiquent (entre autres Lafontaine et Messier, 2009; Allen; 2012; Sénéchal et Chartrand; 2011; Dolz, 2015). Connaitre ce qui se fait comme pratiques d'enseignement et d'évaluation en lien avec la compréhension orale permettrait d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants et pourrait être le point de départ de nouvelles recherches. Il y a donc un besoin criant de mener des recherches à la FGA (Voyer *et al.*, 2014) pour outiller les enseignants de ce secteur qui n'ont pour la plupart pas reçu de formation pour enseigner à la FGA (Voyer et Zaidman, 2014) ou pour enseigner et évaluer l'oral (Lafontaine, 2005). Des recherches permettraient de combler, en partie, le vide existant à propos des connaissances scientifiques en matière d'enseignement et d'évaluation de l'oral à la FGA (Bergeron *et al.*, 2015).

Cette problématique nous amène à nous poser la question suivante : Comment la compréhension orale est-elle enseignée et évaluée à la formation générale des adultes?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans cette deuxième partie du mémoire, nous définissons tout d'abord la compréhension orale. Ce que nous entendons par *pratiques d'enseignement* et *pratiques d'évaluation* en matière de compréhension orale est ensuite abordé. Enfin, nous formulons nos objectifs spécifiques de recherche.

2.1 La compréhension orale

Avant d'aborder la compréhension orale elle-même, il importe d'en connaître ses composantes, soit : la compréhension et l'oral. Cette partie consiste en la présentation de ces composantes, après quoi la définition que nous en retenons sera présentée.

2.1.1 La compréhension. Selon Martin *et al.* (2010), « le concept de compréhension en éducation est un concept riche, complexe, mais encore non stabilisé » (p. 17). Dans cet ordre d'idées, ils exposent trois sens au concept de compréhension au regard des définitions de Rey-Debove et Rey (2002, p. 494-495). Le premier sens présente la compréhension comme un « *acte intellectuel* [...] qui se réalise par l'intégration de chaque élément abordé à une catégorie, à un ensemble, à une structure auxquels il s'articule, pour former une entité et non un simple agrégat d'éléments disparates » (Martin *et al.*, 2010, p. 17). Ce sens réfère au traitement de l'information, autrement dit à *un acte intellectuel*. Le second sens fait de la compréhension une *capacité* à apprêhender l'information pour attribuer un sens à un message ou à un système de signes. Le troisième

sens quant à lui traite de la compréhension comme un *enchaînement logique* qui « permet de dégager non seulement les raisons d'un phénomène, mais aussi les motifs des conduites d'une personne, de saisir le pourquoi et le comment des choses et des événements ainsi que des comportements et des pensées des personnes » (Martin *et al.*, 2010, p. 18). Ce sens concerne la résolution de problèmes entendue comme une « démarche d'exploration méthodique, volontaire et orientée en vue de trouver une réponse à une question préoccupante, de déterminer une façon de parvenir à un résultat satisfaisant » (Legendre, 2005, p. 1183). Dans le cadre de ce mémoire, nous avons considéré ces trois acceptations de la compréhension, car chacune d'elles implique l'utilisation de stratégies, que ce soit pour traiter l'information, construire du sens ou résoudre un problème. En effet, ces trois actions impliquent des opérations cognitives ou métacognitives favorisant le développement d'habiletés liées à la compréhension.

La logique de restitution et la logique de compréhension. Selon Martin *et al.* (2010), peu importe lequel des trois sens présentés précédemment est attribué à la compréhension, deux logiques sont à distinguer pour assurer le développement d'habiletés de compréhension. La première est la *logique de restitution*. Martin *et al.* (2010, p. 16-17) expliquent qu'elle « est centrée sur la transmission de connaissances et de techniques [...] où dominent l'exposition par le maître et la répétition par l'élève. » Il peut, entre autres, s'agir de mémorisation, d'apprentissage par cœur ou du simple repérage d'éléments sans avoir à construire de sens autour d'eux. L'enseignant peut ainsi vérifier si l'élève a une bonne réponse ou non sans savoir comment il a procédé pour y arriver. La deuxième est

la *logique de compréhension*. Selon ces mêmes chercheurs, celle-ci implique l'utilisation de stratégies qui doivent rejoindre le côté affectif de l'élève. Dans cette logique, l'enseignant tient un rôle de médiateur, car l'élève est amené à comprendre de façon autonome, en mettant lui-même différentes ressources à sa disposition (Martin *et al.*, 2010). Ces logiques nous permettront de décrire comment le processus de compréhension est considéré par les enseignants de la FGA pour enseigner et évaluer la compréhension orale, entre autres, selon les questions et les consignes présentées à l'élève en situation d'écoute¹⁸.

2.1.2 L'oral. Dumais (2014, p. 5), dans une perspective didactique, a défini l'oral comme un objet d'enseignement/apprentissage qui :

« fait appel à des habiletés cognitives, linguistiques (composantes de la langue orale) et pragmatiques (qui prend entre autres en compte la culture, le social et l'affectif) et concerne autant la production que la compréhension ainsi que le verbal, le paraverbal (prosodie, pauses, etc.) et le non-verbal (regard, gestes, etc.). Il peut être la langue écrite oralisée (lecture ou récitation), un parler contrôlé (selon des attentes scolaires par exemple) ou la pensée spontanée vocalisée, en direct ou en différé, et peut être monogéré ou polygéré. L'oral est en lien étroit avec la culture. »

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous appuyons sur cette définition, car elle présente l'ensemble des éléments qui constituent l'oral (savoirs, processus, stratégies, etc.) ainsi que

¹⁸ Si une *situation d'écriture* peut être définie comme l'« ensemble des paramètres spatiotemporels externes au scripteur et qui peuvent influencer l'activité de production écrite » (Legendre, 2005, p. 1239), une *situation d'écoute* est ici considérée comme l'« ensemble des paramètres spatiotemporels externes [à l'auditeur] et qui peuvent influencer l'activité de [compréhension orale] ». Nous aborderons cette expression plus en profondeur dans la section 2.3.3.

les différents contextes dans lesquels il peut être sollicité. De plus, cette définition découle d'un important travail d'analyse de contenus et nous semble la plus complète à ce jour.

Les statuts de l'oral. L'oral peut être considéré selon deux statuts. Le premier statut fait appel à l'usage de l'oral par l'enseignant pour poser des questions, formuler des consignes, présenter des rétroactions, etc. On le dit *oral médium d'enseignement* dans la mesure où il est « au service de l'enseignement [, mais] ne [...] rend pas [les élèves] conscients des compétences langagières et ne leur permet pas de prendre en charge leur propre communication » (Lafontaine et Préfontaine, 2007, p. 59). Son second statut est *l'oral comme objet d'enseignement*. Celui-ci fait appel à un « enseignement explicite et structuré [étant] présenté aux élèves comme un projet de communication [ayant] une intention de communication précise » (Lafontaine et Préfontaine, 2007, p. 59-60). Lafontaine et Préfontaine (2007, p. 60) ajoutent que « l'oral considéré comme objet d'enseignement a un impact beaucoup plus grand et positif sur les élèves ». En effet, dans la mesure où certaines conditions sont mises en place dans une salle de classe, une démarche didactique poursuivant des objectifs d'apprentissage précis peut amener les élèves à prendre en charge leur communication et à transférer leurs compétences dans des situations scolaires et quotidiennes variées (Lafontaine et Préfontaine, 2007). De plus, avec ce second statut, on permet aux élèves de s'exercer avant d'être évalués formellement, notamment par l'utilisation des ateliers formatifs (Dumais et Messier, 2016). Voyons maintenant ce qui en résulte pour la compréhension orale.

En ce qui concerne la compréhension orale, Cornaire (1998, p. 195-196) la définit comme « une habileté complexe qui s'apparente à une tâche de résolution de problèmes durant laquelle les compétences sollicitées vont de la perception des sons, à travers un stimulus oral, jusqu'à leur représentation mentale dans un processus de reconversion en unité de sens. » Lafontaine et Dumais (2012, p. 54) quant à eux définissent la compréhension orale comme la « mobilisation des stratégies d'écoute afin de réaliser un projet d'écoute ». En comparant ces deux définitions, on peut constater que la mobilisation de stratégies d'écoute ne se retrouve pas dans la définition de Cornaire (1998). Comme plusieurs auteurs avant nous (entre autres Ferroukhi, 2009; Allen, 2012 et 2017; Dumais, 2012a; Nolin, 2013), nous considérons qu'il s'agit d'un élément important de la définition de la compréhension orale, car les stratégies sont essentielles pour gérer sa compréhension, entre autres, en réfléchissant aux stratégies utilisées pour comprendre un message oral dans le but de partager la compréhension de ce dernier. Une combinaison des définitions de Cornaire (1998), de celle de Lafontaine et Dumais (2012) ainsi que notre considération de la compréhension orale comme une compétence en soi nous permettent ici de définir la compréhension orale comme une compétence apparentée à la résolution de problèmes consistant en la mobilisation de stratégies d'écoute pour la compréhension du code oral perçu et pour la représentation mentale de celui-ci dans un processus de reconversion en unités de sens.

2.2 Les pratiques d'enseignement de la compréhension orale

Il importe ici de définir ce que nous entendons par l'expression *pratiques d'enseignement*.

Pour ce faire, nous prenons appui sur les travaux de Nolin (2013) qui utilise une définition de ce que sont les pratiques d'enseignement dans le cadre de son mémoire portant sur les pratiques d'enseignement de l'oral au primaire au secteur des jeunes. Pour Nolin (2013, p. 27), « 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). » Cette définition est une combinaison de trois définitions qui apportent chacune des éléments que nous jugeons importants de considérer pour définir les pratiques d'enseignement en fonction de la situation pédagogique : le milieu (contexte), l'agent (enseignant), le sujet (élève) et l'objet (savoir).

Dans ce qui suit, nous présentons d'abord des méthodes d'enseignement existantes. Ensuite, des stratégies pouvant être enseignées en matière de compréhension orale seront exposées. Enfin, il sera question de différents objets liés à l'oral issus des programmes actuels de la FGA au regard de la typologie de Dumais (2014 et 2015a).

2.2.1 Les méthodes d'enseignement.

À partir de la définition de *méthode pédagogique* proposée par Messier (2014, p. 215), nous proposons de définir une « méthode d'enseignement » comme un ensemble d'opérations mis en place par l'enseignant en classe dans le but d'amener l'élève à faire des apprentissages et à développer ses

compétences en tenant compte de l'ensemble des composantes de la situation pédagogique. Il est à noter qu'une méthode a généralement été validée empiriquement ou scientifiquement et qu'elle est souvent connue sous une appellation distincte par ceux qui oeuvrent dans la profession enseignante.

Dans un contexte particulier comme la FGA, l'autonomie des élèves est grandement sollicitée, car le suivi des élèves et l'enseignement sont la majorité du temps dispensés de façon individuelle (Lethiecq, 2014). Cela s'explique entre autres par le fait qu'en cours d'années scolaires, des entrées de nouveaux élèves à la FGA sont prévues en fonction des départs d'élèves ayant, entre autres, obtenu les préalables aux domaines de formation visée, n'ayant pas respecté le cadre institutionnel ou devant quitter la formation pour répondre à d'autres obligations comme la famille ou le travail (MEQ, 2002). La FGA exige alors une grande flexibilité pour répondre à des besoins ponctuels. Cela constitue un avantage de ce secteur de l'éducation, car les élèves peuvent avancer à leur rythme dans leur cahier d'apprentissage et avoir accès à un enseignant pour répondre à leurs interrogations (Cauvier et Desmarais, 2013; Voyer et Zaidman, 2014; Marcotte *et al.*, 2014).

Comme mentionné en problématique, il y a absence de recherches qui font état des méthodes d'enseignement de la compréhension orale à la FGA. Pour ce projet de recherche, nous en avons choisi quelques-unes au regard des recherches que nous avons pu trouver sur les méthodes utilisées à la FGA (entre autres Lethiecq, 2014; Voyer et Zaidman, 2014). Parmi celles-ci, nous avons trouvé l'enseignement individualisé, le

compagnonnage (entraide par les pairs) ainsi que l'enseignement modulaire. D'autres recherches aux secteurs des jeunes (entre autres Bordallo et Ginestet, 2006) ainsi que le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2005) nous ont aussi éclairé sur des méthodes d'enseignement utilisées pour enseigner. Nous avons alors ajouté la pédagogie par le projet et l'enseignement magistral, car nous croyons qu'ils pourraient probablement être utilisés par les enseignants de la FGA comme il en est le cas au secteur des jeunes. Le tableau 1 présente ces méthodes d'enseignement.

Tableau 1

Définitions de méthodes d'enseignement pouvant être utilisées à la FGA

Méthodes d'enseignement	Définitions selon Legendre (2005)
Enseignement individualisé	« Enseignement conçu en fonction des besoins particuliers des élèves dans une situation pédagogique particulière; enseignement qui vise à ce que la plus grande harmonie existe entre les composantes sujet, objet, agent et milieu d'une situation pédagogique. » (p. 582)
Compagnonnage ou entraide par les pairs en classe	« Enseignement dispensé d'une façon individuelle ou en groupe par d'autres élèves. » (p. 585)
Pédagogie par le projet	Façon d'organiser « l'enseignement de façon à faire vivre aux élèves un ensemble d'activités d'apprentissage qui vise une réalisation précise » (p. 1018)
Enseignement magistral	« Enseignement axé principalement sur la transmission verbale de connaissances d'un agent à un, quelques ou plusieurs sujets. » (p. 583)
Enseignement modulaire	« Enseignement planifié et dispensé sous forme de module. [...] L'enseignement modulaire suppose avant tout un contact individuel entre [l'élève] et le module puisque ce dernier est produit en vue de l'autotutorat et se veut donc autosuffisant » (p. 583)

2.2.2 Les stratégies d'écoute. À priori, il faut noter que nous n'avons pas traité les stratégies comme des objets liés à l'oral¹⁹, car, bien que les stratégies puissent être enseignées comme les objets de l'oral, elles ne s'évaluent pas. Elles sont donc considérées d'un autre ordre que les objets liés à l'oral dans ce mémoire.

¹⁹ Les objets liés à l'oral sont abordés dans la section 2.2.3.

En compréhension orale, ce sont des stratégies d'écoute qui sont sollicitées (Cornaire, 1998; Dumais, 2012a). Une stratégie d'écoute est une « démarche consciente mise en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information » (Cornaire, 1998, p. 54). Nous avons choisi cette définition de Cornaire afin d'assurer une cohérence avec la définition de la compréhension orale que nous avons construite à partir des propos de cette même chercheuse. En se référant aux propos d'O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Küpper et Russo (1985) ainsi que d'Oxford et Crookall (1989), Cornaire (1998) a identifié six catégories de stratégies d'apprentissage auxquelles nous pouvons associer différentes stratégies d'écoute.

Pour Messier (2014, p. 209), une stratégie d'apprentissage est un « ensemble d'opérations qui concerne spécifiquement la relation d'apprentissage bidirectionnelle, entre le Sujet et l'Objet, dans des situations pédagogiques réelles. » Comme l'Objet, par exemple l'intention de communication, concerne tant la compréhension en général que la compréhension écrite ou orale, nous considérons qu'une stratégie d'apprentissage peut être mise en œuvre peu importe la compétence travaillée, qu'elle soit liée à l'écrit ou à l'oral. C'est pourquoi nous avons tenu à distinguer les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'écoute. En effet, ces dernières sont associées à l'ouïe, étant une des récepteurs de codes le plus important avec la vue en matière de compréhension orale (Sousa, 2002).

Le tableau 2 présente quelques exemples de stratégies d'écoute répertoriées par Lafontaine (2007, p. 75) selon les six catégories de stratégies d'apprentissages identifiées par Cornaire (1998), et ce, au regard des étapes de la séquence didactique du projet d'écoute de Lafontaine (2007) élaborée pour le secteur des jeunes. Il est à noter qu'un projet d'écoute comprend trois parties, soit : la préécoute, l'écoute et l'après-écoute. Il implique l'utilisation de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'écoute (Lafontaine, 2007; Lafontaine et Dumais, 2012).

Tableau 2

Stratégies d'apprentissage et d'écoute au regard de la séquence didactique de Lafontaine (2007, p. 75)

Étapes du projet d'écoute	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'écoute pouvant être utilisées pour préparer des ateliers formatifs en communication orale
1. Préécoute : préparation à l'écoute	Stratégies métacognitives : faire le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre.	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipation • Reformulation • Autoévaluation • Activation des connaissances antérieures • Formulation d'hypothèses
2. Écoute	Stratégies cognitives : favoriser l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • Traitement de l'information : entre, sélectionner, identifier, reconnaître, clarifier, synthétiser, agir, juger, etc. • Reformulation • Inférence • Vérification d'hypothèses • Narration • Interprétation de schèmes : haut vers le bas (général au particulier), bas vers le haut (analyse d'éléments linguistiques et individuels) • Exercices
3. Après-écoute : réalisation d'un projet connu, réel (fictif ou non) et authentique	Stratégies socioaffectives : favoriser l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction • Questionnement • Réaction • Encouragement

Stratégies d'apprentissage et d'écoute au regard de la séquence didactique de Lafontaine (2007, p. 75) (suite)

Étapes du projet d'écoute	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'écoute pouvant être utilisées pour préparer des ateliers formatifs en communication orale
AUTRES STRATÉGIES	Stratégies mnémoniques : activer la mémoire. Stratégies compensatoires : pallier le manque de connaissances.	<ul style="list-style-type: none"> • Repérage des mots-clés et des idées principales • Regroupement de l'information sous forme de tableau • Utilisation de synonymes, de paraphrases, etc.
	Stratégies affectives : vaincre l'inquiétude et le manque de confiance en soi.	<ul style="list-style-type: none"> • Encouragement • Renforcement positif

Dans ce qui suit, les six catégories de stratégies d'apprentissage répertoriées par Cornaire (1998) sont présentées au regard de leur utilisation en compréhension orale. Les trois premières catégories font référence aux travaux d'O'Malley *et al.* (1985) alors que les trois autres ont été ajoutées à la typologie d'O'Malley *et al.* (1985) par Oxford et Crookall (1989).

Les stratégies métacognitives. Les stratégies métacognitives « impliquent une réflexion sur l'apprentissage en général et permettent de [...] mieux planifier et diriger en évaluant [les] progrès [des élèves] » (Cornaire, 1998, p. 55). En compréhension orale, il pourrait s'agir d'anticiper, de reformuler, de s'autoévaluer, d'activer des connaissances

antérieures ou de formuler des hypothèses. L'auditeur fait alors le point sur ce qu'il va apprendre ou vient d'apprendre (Lafontaine, 2007).

Les stratégies cognitives. Les stratégies cognitives consistent à favoriser l'« interaction entre le sujet [, ici, l'auditeur,] et le matériel d'apprentissage » (Cornaire, 1998, p. 56). Ainsi, le traitement de l'information, les reformulations, les inférences, la vérification des hypothèses et l'interprétation des schèmes, des unités de sens, sont des stratégies d'apprentissage pouvant être utilisées dans les activités de compréhension orale.

Les stratégies socioaffectives. Les stratégies socioaffectives favorisent « l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage » (Cornaire, 1998, p. 56). Les interactions, le fait de poser des questions, de réagir dans le but d'échanger des idées et de s'encourager mutuellement sont des stratégies pouvant être utilisées pour mener à bien une activité de compréhension orale.

Les stratégies mnémoniques. Les stratégies mnémoniques se définissent « comme des techniques qui aident l'apprenant [, ici l'auditeur,] à conserver une information nouvelle en mémoire et, à l'occasion, à la retrouver » (Cornaire, 1998, p. 56). Ainsi, la prise de notes, le repérage de mots-clés et d'idées importantes ainsi que le regroupement de l'information sous forme de tableau seraient des stratégies mnémoniques.

Les stratégies compensatoires. Les stratégies compensatoires « pallient le manque de connaissances » (Cornaire, 1998, p. 56). Demander à l'émetteur d'utiliser la synonymie ou la paraphrase pour substituer un mot que l'on ne connaît pas sont des stratégies compensatoires selon Cornaire (1998).

Les stratégies affectives. Les stratégies affectives « aident l'apprenant à vaincre l'inquiétude et le manque de confiance en soi qui se manifestent souvent au contact de textes étrangers » (Cornaire, 1998, p. 56). L'encouragement et le renforcement positif fait par l'auditeur qui veut se prendre en main sont des stratégies affectives.

Le tableau 3 répertorie les stratégies présentées dans les plus récents programmes de la formation générale des adultes (MELS, 2007; MEESR, 2015b) en fonction des parties du projet d'écoute de Lafontaine (2007). Les programmes ne les classent pas selon les catégories de stratégies d'apprentissage exposées par Cornaire (1998). C'est pourquoi nous rappelons ici qu'un projet d'écoute comprend trois parties soit : la préécoute, l'écoute et l'après-écoute et qu'il implique des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'écoute (Lafontaine, 2007; Lafontaine et Dumais, 2012).

Tableau 3

Stratégies d'écoute présentées dans les programmes de FBC (MELS, 2007) et de FBD (MEESR, 2015b) selon les étapes du projet d'écoute de Lafontaine (2007)

Stratégies d'écoute du programme de FBC (MELS, 2007)	Stratégies d'écoute du programme de FBD (MEESR, 2015b)
Préécoute	
Se préparer à l'écoute	Planifier son écoute
<ul style="list-style-type: none"> - Choisir un environnement propice à la concentration - Prendre une posture d'écoute (attention, regard dirigé) - Tenir compte de son intention d'écoute - Considérer le contexte - Activer ses connaissances sur le sujet - Anticiper le contenu - Prévoir une façon de prendre des notes - Prévoir une façon de retenir l'information 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser la situation de communication - Déterminer les étapes de son écoute <ul style="list-style-type: none"> o Analyser la tâche et en cerner le défi o Répertorier les sources à consulter o Choisir sa manière d'écouter o Prévoir sa prise de notes - Anticiper le contenu, l'organisation et le point de vue - Adapter les étapes de son écoute
Planifier l'interaction	
<ul style="list-style-type: none"> - Examiner les composantes de la situation d'interaction (sujet, intention, interlocuteur et contexte) - Activer ses connaissances antérieures ou se rappeler ses expériences sur le sujet de l'interaction - Anticiper le contenu 	
Écoute	
Comprendre et interpréter le message	Comprendre et interpréter des productions orales
<ul style="list-style-type: none"> - Porter attention à des indices privilégiés (éléments de l'introduction, mots-clés, répétitions, etc.) - Reconnaître le sujet du message - Faire le lien entre les connaissances antérieures et le contenu du message - Observer ce que les indices non verbaux ou prosodiques révèlent (images, gestes, expressions, ton, pauses, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversifier ses façons de résoudre ses difficultés de compréhension et d'interprétation <ul style="list-style-type: none"> o Tirer profit de son bagage de connaissances o Aborder les propos d'une façon différente o Tirer profit des ressources externes

Stratégies d'écoute présentées dans les programmes de FBC (MELS, 2007) et de FBD (MEESR, 2015b) selon les étapes du projet d'écoute de Lafontaine (2007) (suite)

Stratégies d'écoute du programme de FBC (MELS, 2007)	Stratégies d'écoute du programme de FBD (MEESR, 2015b)
Écoute	
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le contexte pour trouver le sens d'un mot nouveau - S'appuyer sur le sens des marqueurs de relation et des organisateurs textuels pour faire les liens entre les idées - Utiliser ses connaissances des préfixes et des suffixes pour donner du sens à un mot nouveau - Noter l'information à retenir (mots-clés, idées principales, exemples signifiants, etc.) ou les points à clarifier - Dégager l'essentiel de l'information entendue - Prendre conscience d'une difficulté de compréhension, en identifier la cause et récupérer le sens du message (observation, question, reformulation dans ses propres mots ou demande d'aide) - Distinguer le réel de l'imaginaire - Reformuler l'essentiel des propos - Dégager les idées implicites - Dégager le sens global du message - Gérer sa participation à l'interaction - Tenir compte des interlocutrices ou interlocuteurs pour adopter un niveau de langue et un ton appropriés - Tenir compte, s'il y a lieu, des règles de communication établies (modalités de demande et d'attribution du droit de parole, main levée, alternance, tour de table, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuer au maintien de la communication - Établir des liens avec son répertoire personnalisé, s'il y a lieu - Dégager ce qui confère une unité au document, à l'interprétation ou à l'œuvre - Cerner le contenu <ul style="list-style-type: none"> o Situer le contexte o Relever certains éléments du document, de l'intervention ou de la production et les réorganiser o Reconnaître le contenu d'une description, d'une explication ou d'une argumentation en mettant en relation certains éléments d'information o Examiner, sous différents angles, une ou des productions courantes ou littéraires o Reconnaître le contenu d'une œuvre en l'abordant sous différents angles o Reconnaître la stratégie utilisée o Examiner la stratégie utilisée - Cerner l'organisation, la structure et l'articulation du document, de l'intervention ou de la production <ul style="list-style-type: none"> o Reconnaître les marques du genre de production o Reconnaître l'organisation générale o Reconnaître la structure du propos

Stratégies d'écoute présentées dans les programmes de FBC (MELS, 2007) et de FBD (MEESR, 2015b) selon les étapes du projet d'écoute de Lafontaine (2007) (suite)

Stratégies d'écoute du programme de FBC (MELS, 2007)	Stratégies d'écoute du programme de FBD (MEESR, 2015b)
Écoute	
<ul style="list-style-type: none"> - Tenir compte des éléments prosodiques (débit, volume, prononciation, articulation, intonation) pour faciliter la communication - Tenir compte des éléments non verbaux (position, regard, gestes, mimique, support visuel ou sonore) - Établir le contact avec son ou ses interlocutrices ou interlocuteurs - Être attentif et adopter une attitude d'écoute active - Poser des questions pour obtenir des clarifications - Reformuler les propos pour s'assurer de sa compréhension - Noter l'information que l'on veut retenir pour intervenir ultérieurement - Juger du moment opportun pour intervenir - S'assurer de transmettre un message cohérent : éviter les digressions, le coq-à-l'âne, enchaîner logiquement ses idées - Vérifier la compréhension de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur et expliciter ses propos, au besoin, à l'aide d'exemples, de comparaisons - Être attentif aux réactions des interlocutrices ou interlocuteurs et ajuster ou reformuler ses propos s'il y a lieu - Appuyer et encourager ses interlocutrices ou interlocuteurs de façon verbale ou non verbale 	<ul style="list-style-type: none"> - Cerner le point de vue adopté <ul style="list-style-type: none"> o Reconnaître l'énonciateur et attribuer les propos à l'énonciateur approprié o Dégager l'orientation donnée aux propos o Examiner, sous différents angles, le point de vue adopté par l'auteur ou l'énonciateur o Reconnaître l'attitude de l'énonciateur

Stratégies d'écoute présentées dans les programmes de FBC (MELS, 2007) et de FBD (MEESR, 2015b) selon les étapes du projet d'écoute de Lafontaine (2007) (suite)

Stratégies d'écoute du programme de FBC (MELS, 2007)	Stratégies d'écoute du programme de FBD (MEESR, 2015b)
Après-écoute	
Évaluer sa démarche et vérifier l'efficacité de ses stratégies	Réagir aux propos et les apprécier <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les effets suscités par les propos entendus - Expliciter et justifier ses réactions - Fournir une rétroaction
	Évaluer l'efficacité de sa démarche <ul style="list-style-type: none"> - Poser un regard critique sur les étapes de son écoute - Poser un regard critique sur le résultat de la tâche - Situer son rapport à la situation - Évaluer l'apport de la situation d'apprentissage au développement de sa compétence - Se fixer de nouveaux objectifs

Note. Les catégories de stratégies sont présentées en caractères gras.

Bref, il existe différentes catégories de stratégies d'apprentissage (Cornaire, 1998) auxquelles on peut lier des stratégies d'écoute pouvant être sollicitées à différentes étapes d'un projet d'écoute (Lafontaine, 2007; Lafontaine et Dumais, 2012).

2.2.3 Les objets liés à l'oral. Il existe différents systèmes de classification, aussi appelés typologies, pour répertorier les objets liés à l'oral²⁰ pouvant être enseignés.

²⁰ Nous rappelons que l'oral comprend la production et la compréhension orale (Dumais, 2014).

Certains de ces systèmes de classification ont été élaborés pour les langues secondes avec un point de vue linguistique (entre autres Vandergrift et Goh, 2012) alors que d'autres l'ont été pour le français langue première (entre autres Dumais, 2015a et 2016). Nous avons ici choisi la typologie de Dumais (2015a et 2016), car elle a été développée dans le cadre d'une anasynthèse, c'est-à-dire « un processus général d'élaboration d'un modèle » (Legendre, 2005, p. 74). Elle tient donc compte d'autres systèmes de classification et d'un nombre considérable d'objets (364) ayant été classifiés selon 10 types d'objets liés à l'oral. La typologie des objets liés à l'oral de Dumais (2015a et 2016) comprend 10 types d'objets identifiés selon deux volets. La figure 1 présente comment Dumais (2016, p. 45) schématise cette typologie.

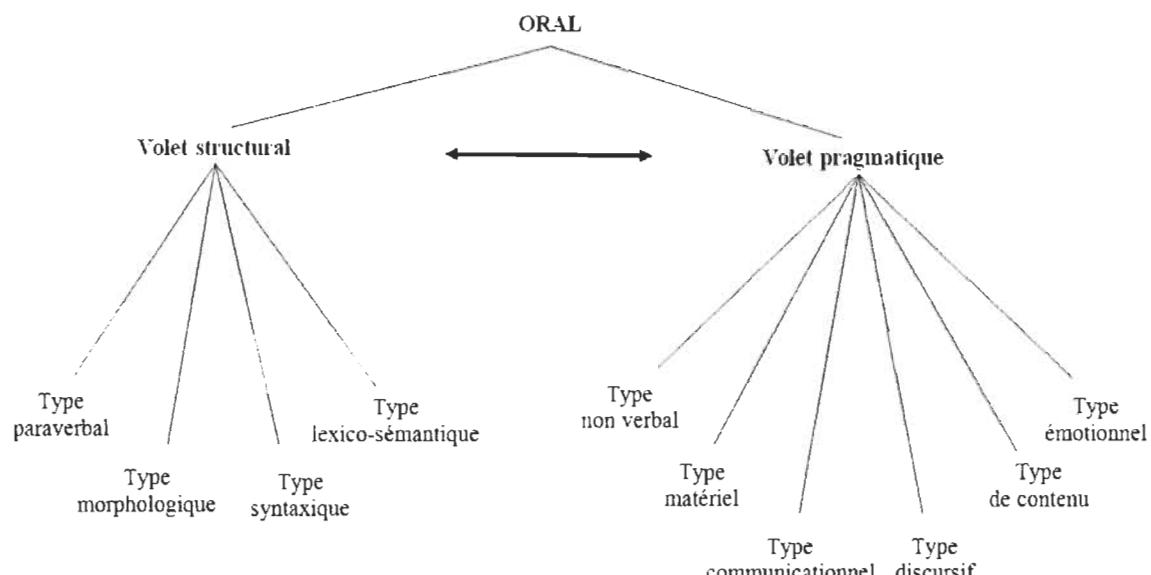


Figure 1 : La typologie des objets de l'oral selon Dumais (2016, p. 45)

Voici en quoi consistent le volet pragmatique et le volet structural présentés par Dumais (2015a et 2016) ainsi que les types d'objets que l'on retrouve dans chacun des volets. Une flèche bidirectionnelle est présente dans la figure 1 pour indiquer la relation entre les deux volets (le volet pragmatique met en jeu des objets du volet structural) (Dumais, 2016).

Le volet structural. S'appuyant sur les propos de Berninot et Bert-Erbou (2009) et de Colletta (2004), Dumais (2015a et 2016) affirme que le volet structural concerne l'organisation et les composantes du code oral indépendamment des conditions de leur utilisation et de leurs variations possibles. Selon Dumais (2015a), quatre types d'objets de l'oral sont liés au volet structural : les objets de type paraverbal, ceux de type morphologique, ceux de type syntaxique et les objets de type lexico-sémantique.

Le type paraverbal. Les objets de l'oral de type paraverbal « se rattachent à la phonétique, à la phonologie et au paraverbal » (Dumais, 2015a, p. 38), au sens où ils sont considérés comme ne faisant pas partie du non-verbal, mais qu'ils sont des phénomènes propres à l'oralité, la voix et sa prosodie (Dumais, 2015a). Le débit, l'intonation, l'articulation et le volume sont des exemples d'objets de type paraverbal.

Le type morphologique. Ce type comprend la structure et la formation des mots, leur nombre, leur genre et leur conjugaison (Dumais, 2015a). L'affixe, la dérivation et le

temps verbal sont des exemples d'objets de type morphologiques, car les manipulations possibles des morphèmes²¹ influencent la structure et la formation des mots.

Le type syntaxique. S'appuyant sur Simard (1992), Dumais (2015a, p. 39) affirme que les objets de type syntaxique concernent « la construction de l'énoncé ainsi que les règles et les relations entre les mots dans un énoncé ». Comme la syntaxe de la langue orale comprend des énoncés inachevés, des dislocations, des répétitions, des faux-départs, etc., on parle davantage d'énoncés plutôt que de phrases à l'oral, surtout lorsqu'il s'agit d'oral spontané (Rouayrenc, 2010). Les liens entre les mots, leurs compléments, la coordination, la subordination et la juxtaposition sont des exemples d'objets de type syntaxique.

Le type lexico-sémantique. Le type lexico-sémantique fait référence au « vocabulaire, c'est-à-dire l'ensemble des mots et des locutions employés à l'oral, ainsi que le vocabulaire passif, c'est-à-dire le vocabulaire compris, mais non extériorisé » (Dumais, 2015a, p. 39). Ce type est en lien avec le sens des mots et des énoncés. Des exemples d'objets lexico-sémantiques sont les régionalismes, l'analogie, les emprunts, etc.

²¹ Un morphème est la plus petite unité de sens dans laquelle on peut décomposer les mots. Par exemple, le mot « invulnérabilité » contient quatre morphèmes : in-vuln-er-abil-ité (Pinker, 1999, p. 478).

Le volet pragmatique. Au regard des travaux de Colletta (2004) ainsi que de Bernicot et Berth-Erboul (2009), Dumais (2015a, p. 40) affirme que le volet pragmatique des objets liés à l'oral concerne « l'utilisation des objets de type structural en fonction de la situation de communication et du contexte d'utilisation, ce qui inclut entre autres les aspects sociaux et culturels. » Ce volet « correspond également à des objets spécifiques qui entrent en jeu dans une situation de prise de parole ou dans une situation d'écoute (Dumais, 2015, p. 40). Les six types d'objets du volet pragmatique sont : le type non verbal, le type matériel, le type communicationnel, le type discursif, le type de contenu ainsi que le type émotionnel.

Le type non verbal. Selon Dumais (2015a, p. 40), « puisque certains gestes accompagnent la parole (la parole est multimodale, ce qui inclut les mouvements corporels) et en sont indissociables, certains pourraient être tentés de placer le type non verbal dans le volet structural. » Dumais (2015a, p. 40) justifie le choix de placer le type non verbal dans le volet pragmatique, car la majorité du peu d'objets liés au non-verbal « tels que le regard et la posture [...] doivent être adaptés au contexte et à la situation de communication. » Il faut noter que la proxémie, la gestion de l'espace concernant la distance d'interaction entre les objets, les locuteurs et les auditeurs, est incluse dans ce type (Heddesheimer et Roussel, 1986) alors que le décryptage du fonctionnement de l'esprit humain en fonction du langage corporel, comme la synergologie, n'en fait pas partie. En ce sens, Dumais indique, au regard des travaux de Colletta (2004, p. 75, dans Dumais, 2015a, p. 40), que le type non verbal comprend « l'ensemble des signaux visuels

et kinésiques produits par les locuteurs au cours de la communication parlée, et plus précisément des conduites posturo-mimo-gestuelles accompagnant la parole. ». Ces signaux permettent d'expliquer, de comprendre, de contextualiser ou encore de contredire ce qui est dit (Guidetti, 1998). Ces objets participent à l'élaboration du sens du message en situation d'écoute.

Le type matériel. Le type matériel comprend les caractéristiques des supports audio, visuels, audiovisuels et textuels utilisés telles que le format, la lisibilité, la pertinence, etc. Les caractéristiques des supports et leur utilisation s'enseignent et peuvent être évaluées en situation de prise de parole (Dolz, Hanselmann et Ley, 2006; Pfeiffer-Ryter, Demaurex et Dolz, 2007). Les supports au service de l'oral se retrouvent aussi parmi les catégories d'actions (MELS, 2007) et les stratégies (MEESR, 2015b) répertoriées dans les programmes de la FGA. Dumais (2015a) affirme qu'ils sont aussi parmi les savoirs enseignés de certaines progressions des apprentissages (entre autres MELS, 2011b).

Le type communicationnel. Le type communicationnel concerne tout ce qui doit être pris en compte avant, pendant et après une production ou une compréhension orale. La prise de conscience de la situation de communication ainsi que l'adaptation à celle-ci font intervenir des éléments tels que l'identité des locuteurs et des auditeurs, le but de la prise de parole ou de l'écoute, les propos en jeu, les circonstances matérielles, le choix d'un registre de langue, la prise en compte de la culture de l'autre, etc. (Cheraudeau, 2001; Préfontaine, Lebrun et Nachbauer., 1998; cités par Dumais, 2015a). Ainsi, le locuteur et

l'auditeur doivent tenir compte de ces conditions de réalisation pour réfléchir aux objets à utiliser ainsi qu'à leurs attentes, et ce, avant, pendant et après la situation de communication. Par exemple, les phatèmes (« hein », « n'est-ce pas? », etc.), les régulateurs (« mm », « oui », « c'est ça », etc.), les tours de parole, la capacité à entrer en relation avec autrui, la capacité à ouvrir et à clore une conversation, la capacité à interrompre, etc. sont des objets de type communicationnel (Bernicot et Berth-Erboul, 2009; Maurer, 2001, dans Dumais 2015a).

Le type discursif. Le type discursif comprend trois catégories d'objets liés à l'oral. La première catégorie concerne les *caractéristiques structurales* (organisation, constitution et structure interne) ainsi que les objets qui sont liés aux conduites discursives (narrative, explicative, descriptive, argumentative et dialogale) (Dumais, 2015a). Que ce soit pour la production ou la compréhension orale, des objets tels que la réfutation, la reformulation et la comparaison font partie de cette catégorie. La deuxième catégorie concerne les objets en lien avec la *textualisation* tels que la cohésion, la cohérence, les anaphores, les déictiques, les connecteurs, l'harmonisation des temps verbaux, la construction d'énoncés au regard de l'ensemble du discours, etc. (Bronckart, 1985; Apothéloz, 1995; Dumais, 2015a). La troisième catégorie, quant à elle, comprend les *voix énonciatrices* (Dumais, 2015a). Selon Dolz et Schneuwly (1998, p. 80), cette catégorie « règle le rapport entre les différentes voix qui peuvent apparaître dans un texte : la voix de l'auteur, la voix des personnages d'un récit, les voix d'autres personnes ».

Le type de contenu. Le type de contenu concerne l'ensemble des informations présentées dans le message (Bulea Bronckart et Bronckart, 2012; Dumais, 2015a). Pour Bulea Bronckart et Bronckart (2012, p. 8), « il s'agit de *connaissances*, qui varient en fonction de l'expérience et du niveau de développement de l'agent et qui sont stockés et organisés dans sa mémoire, préalablement au déclenchement de l'action langagière elle-même ». Nous pouvons constater que ce que présentent Bulea Bronckart et Bronckart (2012) fait davantage référence aux connaissances antérieures qui influencent la production orale, car ces connaissances déclenchent l'action langagière. Il nous semble alors pertinent de préciser que ces connaissances sont particulièrement importantes en compréhension orale. Nous trouvons donc pertinent d'ajouter les connaissances antérieures à la présentation de Dumais (2015a) de ce type d'objets liés à l'oral, car la présentation de ce type nous semble davantage liée à la production orale. En ce sens, Vandergrift et Goh (2012) affirment que les connaissances antérieures de l'auditeur participent grandement à la compréhension des informations contenues dans un message. Même s'il s'agit de connaissances propres à chacun, nous jugeons que l'expérience et le niveau de développement de l'auditeur participent eux aussi à l'élaboration de sens au regard des informations contenues dans le message.

Dumais (2015a) ajoute, au regard des travaux de Grice (1975 et 1979), que le type de contenu comprend quatre catégories : la quantité, la qualité, la clarté et la pertinence (Dumais, 2015a). À notre avis, les objets liés au type de contenu sont, en contexte de compréhension orale, influencés non seulement par l'agent (le locuteur), comme le

présentent Bulea Bronckart et Bronckart (2012), mais aussi par le sujet (l'auditeur), tel que l'affirment Vandergrift et Goh (2012) ainsi que Cornaire (1998).

Le type émotionnel. Les objets liés à l'oral de type émotionnel concernent les émotions qui peuvent influencer les prises de parole ou l'écoute. Par exemple, l'attitude, le trac et la timidité sont des « objets qui s'enseignent et se travaillent par la sensibilisation et la prise de conscience de leur influence sur la prise de parole ou l'écoute (Brillon et Taillon, 1992) » (Dumais, 2015a, p. 44). Les caractéristiques de ces objets sont entre autres associées à la confiance, à l'aisance, à la motivation et à l'enthousiasme. Celles-ci sont parfois perceptibles et peuvent influencer de façon positive ou négative la production ou la compréhension orale, car les émotions sont variées et prennent différentes formes, tant verbales que non verbales (Garitte, 1998; Colletta et Tcherkassof, 2003; Pharand, 2013).

Bref, la typologie des objets de l'oral de Dumais (2015a et 2016) présente deux volets (structural et pragmatique) auxquels sont associés 10 types comprenant au total 334 objets de l'oral.

Maintenant que nous avons abordé les méthodes d'enseignement, les stratégies et les objets en ce qui concerne la compréhension orale, voyons ce qui en est des pratiques d'évaluation.

2.3 Les pratiques d'évaluation de la compréhension orale

A priori, il importe de se rappeler que « l'ensemble des choix et des actions posées par l'enseignant, en classe ou en dehors de celle-ci » (Nolin, 2013, p. 27) est le sens du terme « pratique » qui se dégage de la définition que nous utilisons pour définir ce que sont les « pratiques d'enseignement ». Les pratiques d'évaluation peuvent quant à elles être définies 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 » (Gagné, Sprenger-Charolles, Lasure et Ropé, 1989; cité par Nolin, 2013, p. 28). À notre avis, cette définition manque de précisions quant à la nature des dits « éléments » impliqués dans le processus d'évaluation. Nous avons alors choisi d'intégrer le passage « l'ensemble des choix et des actions posées par l'enseignant » de la définition de « pratique enseignante » de Nolin (2013, p. 27) dans la définition de Gagné *et al.* (1989) à propos de « pratiques d'évaluation » par souci de cohérence avec notre définition des pratiques d'enseignement. Ainsi, les pratiques d'évaluation sont considérées ici comme « l'ensemble des [choix et des actions posées par l'enseignant] 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 » (Gagné, Sprenger-Charolles, Lasure et Ropé, 1989; cité par Nolin, 2013, p. 28). Il est alors possible de comprendre que les pratiques d'évaluation sont liées entre autres aux situations dans lesquelles l'enseignant place l'élève afin de lui faire faire des apprentissages, qui sont indissociables des situations

dans lesquelles ils se produisent, et de mesurer le niveau auquel il se situe dans le développement de ses compétences.

Dans cette section, deux approches qui orientent les pratiques d'évaluation seront d'abord présentées. Ensuite, plusieurs paramètres du contexte d'apprentissage de la compréhension orale seront exposés : des tâches possibles à réaliser, deux types de situations d'écoute, des types d'écoute ainsi que des caractéristiques des documents ou des présentations montrés aux élèves. Puis, des procédés, des outils et les critères d'évaluation des programmes de la FGA pour l'évaluation de la compréhension orale seront traités. Enfin, il sera question de mises en situation et de rétroactions.

2.3.1 Les approches de l'évaluation. Selon Messier (2014, p. 115), une des acceptations du concept d'approche est « l'approche comme système [,] système constitué de présupposés, de principes, de conceptions, d'idées ou de savoirs, qui constitue un cadre cohérent pour l'étude d'un objet ou d'un phénomène [lorsqu'] il est question d'adopter, de développer, d'emprunter, de privilégier ou d'utiliser une approche en vue de poursuivre une ou des finalités ». Ainsi, à partir de cette définition, nous pourrions considérer qu'une approche de l'évaluation serait le cadre dans lequel se réalise une évaluation afin de poursuivre un but précis. Nous nous intéresserons à deux approches de l'évaluation dans le cadre de ce mémoire : *l'évaluation comme aide à l'apprentissage* et *l'évaluation comme bilan des apprentissages (reconnaissance des compétences)* (MEQ, 2003).

L'évaluation comme aide à l'apprentissage. L'évaluation comme aide à l'apprentissage est une approche de l'évaluation mise au service de l'apprentissage. Elle peut être réalisée individuellement ou en interaction avec les autres en classe (MEQ, 2003; Dumais, 2015b). Dumais (2015b, p. 9) précise que l'évaluation comme aide à l'apprentissage « a tout d'abord une fonction diagnostique puisqu'elle permet à l'enseignant, au début [et pendant] une période d'apprentissage, de déterminer ce que les élèves sont en mesure de faire, où ils se situent dans leurs apprentissages. » Pour ce faire, l'enseignant peut recourir à des moyens comme l'observation, car elle permet de prendre connaissance des capacités des élèves et d'adapter ses interventions et son enseignement en fonction des besoins d'apprentissage des élèves (Berthiaume, 2004).

L'évaluation comme bilan des apprentissages ou pour la reconnaissance des compétences. L'évaluation comme reconnaissance des compétences est liée à la sanction des études et généralement réalisée après une période d'apprentissage, au moment des examens. La finalité de cette approche est de fournir un bilan des apprentissages, c'est-à-dire le niveau de développement des compétences de l'élève en référence aux exigences prescrites par les programmes ou les cours (De Landsheere, 1979; MEQ, 2003; Durand et Chouinard, 2006).

En résumé, l'approche de l'évaluation comme aide à l'apprentissage est généralement utilisée au début ou pendant une période d'apprentissage et a comme finalité de mesurer où en sont les élèves dans leurs apprentissages pour adapter les interventions et

l'enseignement en fonction des besoins d'apprentissage des élèves. Quant à l'approche de l'évaluation comme reconnaissance des compétences, elle s'inscrit généralement à la fin d'une période d'apprentissage et se voudrait à des fins de sanction des études.

2.3.2 Les tâches en compréhension orale. À priori, il faut noter qu'un « modèle didactique » doit être considéré comme une « façon de faire pour enseigner » (Dumais et Messier, 2016, p. 13), mais que certains modèles incluent des ateliers formatifs, que nous considérons, en plus d'une façon de faire pour enseigner l'oral, comme des évaluations comme aide à l'apprentissage ayant pour but de mesurer où les élèves en sont rendus dans le développement de leurs compétences. En ce sens, bien que des modèles didactiques concernent tant l'enseignement que l'évaluation, il importe de noter que c'est surtout afin d'éviter des confusions avec les méthodes d'enseignement ainsi qu'en raison de tâches impliquées par les ateliers formatifs que nous avons fait le choix d'aborder les modèles didactiques ici plutôt que dans la section sur les pratiques d'enseignement. En effet, nous considérons que les tâches réalisées sont des pratiques d'évaluation comme aide à l'apprentissage, car elles peuvent être regroupées par ordre de difficulté et « servir à vérifier différents aspects, entre autres, la compréhension de la situation de communication, la fonction du texte, de son contenu, etc. (Cornaire, 1998, p.132).

Le processus de compréhension orale demande à l'élève de franchir certaines étapes pour réaliser une tâche (Cornaire, 1998). Ces étapes permettent à l'élève de mettre en pratiques des stratégies d'écoute abordées précédemment selon où il en est dans le

processus de compréhension. Pour résumer ces étapes, nous avons comparé plusieurs modèles didactiques²² pour enseigner ou évaluer l'oral. Nous avons pu constater que ces modèles présentent tous un avant (préparation, mise en contexte), un pendant (application, réalisation) et un après (synthèse, rétroaction), étapes parfois singulières ou subdivisées selon les tâches à réaliser individuellement ou en groupe.

L'évaluation doit aussi prévoir une façon pour l'élève de présenter sa compréhension orale afin de garder des traces de celle-ci. Inévitablement, ces façons de présenter sa compréhension orale vont de pair avec les questions et les consignes présentées à l'élève, chacune ayant un objectif précis. Dans ce qui suit, nous présentons d'abord quatre façons par lesquelles l'élève peut être amené à présenter sa compréhension orale. Ensuite, les catégories de questions ainsi que les objectifs pouvant être poursuivis par les questions ou les consignes seront présentés.

Les façons de présenter sa compréhension orale. Par souci de cohérence, il importe que l'élève ayant à présenter sa compréhension orale d'une façon particulière lors d'évaluations comme reconnaissance des compétences ait été préparé à le faire lors

²² Nous nous sommes entre autres intéressé aux modèles identifiés par Cornaire (1998), dont le modèle paysagiste de la réception orale de Lhote (1995), à la séquence d'enseignement de l'oral par les genres de Dolz et Schneuwly (1998), à la séquence d'enseignement de l'oral inspiré des Suisses pour le français au secondaire de Lafontaine (2007), au modèle didactique de l'atelier formatif de Dumais (2008 et 2010), à la séquence didactique d'un projet d'écoute de Lafontaine (2011) ainsi qu'à la démarche d'enseignement explicite des stratégies d'écoute de Dumais (2012a), inspiré du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Afin d'alléger ce document, une brève présentation de ceux-ci se trouve dans l'Appendice A.

d'évaluations comme aide à l'apprentissage (Dumais, 2015b). Dans le cas contraire, l'évaluation pourrait devenir une source d'anxiété pour l'élève (Martin *et al.*, 2010) et ne plus être cohérente pour lui (Lafontaine et Dumais, 2014). Nous présentons ici en quoi pourrait consister la présentation de la compréhension orale par une production écrite, un questionnaire à remplir, une prise de parole monogérée et une prise de parole polygérée.

La production écrite. L'élève organise de façon cohérente l'information qu'il a entendue dans le but de rédiger un texte. Cette façon de présenter sa compréhension orale ne mène nécessairement pas à des réponses identiques, comme il en serait pour des questions à long développement (Durand et Chouinard, 2006). C'est pourquoi « une grille de correction précise et élaborée favorise la fidélité de la mesure en diminuant le risque que l'interprétation des réponses change en fonction de l'évaluateur » (Durand et Chouinard, 2006, p. 179). Cette façon de présenter sa compréhension orale ouvre à des productions écrites de types et de genres variés (Chartrand *et al.*, 2015). Il pourrait entre autres s'agir d'un résumé, d'une critique, d'un article de journal, d'un texte d'opinion argumenté ou d'un conte inspirés des éléments exposés dans ce qui a été présenté à l'élève.

Le questionnaire à remplir. L'élève répond à des questions sur ce qui lui a été présenté. Cette façon de présenter sa compréhension orale implique une construction minutieuse des instruments pour s'assurer que la tâche s'inscrive dans une logique de compréhension plutôt qu'uniquement dans une logique de restitution (Martin *et al.*, 2010). Une des particularités de l'utilisation d'un questionnaire est que l'évaluation demeure

objective dans la mesure où « sa correction n'est pas soumise à l'appréciation de la part d'un évaluateur » (Durand et Chouinard, 2006, p. 174).

La prise de parole monogérée. L'élève rend compte de l'information qu'il a entendue dans le but de prendre la parole seule. Cette façon de présenter sa compréhension orale ouvre à des genres variés (Chartrand *et al.*, 2015). Il pourrait entre autres s'agir d'un exposé oral, d'une capsule d'information, d'un reportage audiovisuel, d'une critique ou d'une comédie inspirés des éléments exposés dans ce qui a été présenté à l'élève.

La prise de parole polygérée. L'élève participe à un échange avec d'autres élèves pour parler de ce qu'on lui a présenté, de ce qu'il a entendu. La prise de parole est menée et gérée par plusieurs personnes (Dumais, 2014). Présenter sa compréhension orale de cette façon entraîne des réactions spontanées dans une réelle situation de communication, car l'auditoire peut être impliqué dans l'interaction et il y a habituellement interactions entre les élèves qui participent à la prise de parole polygérée (Lafontaine, 2007). La prise de parole polygérée peut être mise en pratique par des genres variés. Par exemple, il pourrait s'agir d'une discussion, d'un débat, d'une table ronde ou d'une improvisation inspirés des éléments qui ont été présentés à l'élève.

Bref, il y a plusieurs possibilités quant à la façon de présenter sa compréhension orale en situation d'évaluation. Toutefois, il importe que ces façons soient cohérentes entre ce que l'élève aura à faire lors d'une évaluation comme reconnaissance des compétences et la

façon par laquelle il a été amené à le faire lors des évaluations comme aide à l'apprentissage sans quoi l'évaluation peut devenir une source d'anxiété (Martin *et al.*, 2010) et devenir incohérente (Lafontaine et Dumais, 2014).

Les catégories de questions. Advenant le cas où la tâche consiste en un questionnaire à remplir, il existe deux catégories de questions pouvant être posées afin de demander à l'élève de présenter sa compréhension orale, soit : les questions fermées et les questions ouvertes.

Selon Fortin (2010, p. 436), les questions fermées « proposent l'ensemble des possibilités significatives [;] s'excluent mutuellement [;] offrent une succession logique à leurs choix de réponses [;] sont courtes. » Elles se répondent entre autres par oui ou non, par vrai ou faux, par un choix parmi plusieurs possibilités, par un rang ou une chronologie à donner à différents éléments, etc. Bien que les questions fermées puissent demander de construire du sens pour y répondre, l'élève a quand même une chance d'avoir la bonne réponse même s'il n'a pas compris. Il est donc difficile de savoir si l'élève a réellement compris quand il a une bonne réponse. Scallon (2015) précise que les questions fermées impliquent un jugement objectif, car une seule réponse est prévue.

Quant aux questions ouvertes, Fortin (2010, p. 436) mentionne qu'elles « ne proposent pas de catégorie de réponses [et] permettent parfois de recueillir une information plus détaillée que les questions fermées. » La réponse d'une question ouverte est d'une

longueur variable et laisse l'élève libre de répondre ce qu'il veut. Ces questions impliquent une production complexe de la part de l'élève et la subjectivité de l'évaluateur pour apprécier de la performance de l'élève dans sa réponse (Scallon, 2015).

Les objectifs des questions et des consignes. Les consignes et les questions qui sont posées aux élèves dans un questionnaire à remplir poursuivent des objectifs précis. Ces objectifs impliquent l'utilisation de stratégies différentes dans le processus de compréhension. Ils font aussi varier le niveau de difficulté ou de complexité d'une consigne ou d'une question (Cornaire, 1998; Sousa, 2002; Scallon, 2015). Dans ce qui suit, nous présentons quelques objectifs des consignes ou des questions posées aux élèves que l'on peut trouver en ce qui concerne la compréhension orale. Les exemples d'objectifs que nous avons choisis sont inspirés des objectifs d'écoute présentés par Lhote (1995) et des termes utilisés pour créer des questions selon les niveaux de complexité de la taxonomie de Bloom présentée par Sousa (2002).

Lorsqu'une question demande :

- d'*identifier*, de *repérer*, l'objectif est de nommer l'information (Lhote, 1995). Cet objectif s'inscrit dans une logique de restitution, car l'élève n'a pas à construire une réponse à partir des éléments repérés. Il n'a qu'à ramener l'information ou à rappeler des faits spécifiques, des définitions ou une théorie telle qu'elle a été présentée (Sousa, 2002).
- d'*inférer*, la créativité de l'élève est sollicitée pour réorganiser l'information d'une nouvelle façon, par exemple, pour formuler des hypothèses. Legendre (2005, p. 770) définit l'inférence comme une « opération mentale qui consiste à établir des liens entre des propositions jugées comme vraies et d'autres propositions dont la vérité dépend de leur filiation avec les premières ».

- de *justifier*, l'objectif est de présenter les raisons pour lesquels on affirme ou apprécie quelque chose (Forget, 2012). Chartrand *et al.* (2015, p. 28) paraphrase la séquence justificative ainsi : « Je dis X, puisque Y, donc X⁺¹ ».
- d'*apprécier*, l'objectif est de « juger de la valeur du matériel en se basant sur des critères spécifiques.» (Sousa, 2002, p. 276)
- de *résumer* ou se *synthétiser*, l'objectif est d'amener l'élève à, non seulement distinguer les composantes de la structure du discours, mais aussi à démontrer sa compréhension en reformulant l'information (Sousa, 2002)
- Etc.

Il existe plusieurs autres objectifs (Lhote, 1995). Nous nous sommes limité à la présentation de ceux-ci, car ils impliquent des niveaux de complexité différents, niveaux qui sont parfois inhérents à d'autres et ont été répertoriés dans des écrits spécifiques à la compréhension orale. Il faut également noter que la combinaison d'objectifs est possible. Par exemple, les objectifs *apprécier* et *interpréter* peuvent être combinés avec l'objectif *justifier* au sens où le fait d'avoir un intérêt ou non pour quelque chose ou de se faire une idée de ce dont il est question repose non seulement sur des éléments du texte, mais aussi sur un bagage personnel qui influencent l'appréciation et l'interprétation du message.

2.3.3 Les types de situations d'écoute. Legendre (2005, p. 1239) définit une situation d'écriture comme l'« ensemble des paramètres spatiotemporels externes au scripteur et qui peuvent influencer l'activité de production écrite » (Legendre, 2005, p. 1239). Ainsi, nous avons transposé cette définition liée à un processus de production écrite dans un contexte de compréhension orale afin de considérer une situation d'écoute comme l'ensemble des paramètres spatiotemporels externes à l'auditeur qui peuvent influencer l'activité de compréhension orale. À cet effet, Vandergrift et Goh (2012, p. 28-

29) distinguent le *one-way listening* et l'*interactive listening*. Ceux-ci présentent des convergences et des divergences quant aux éléments contextuels, aux connaissances et aux habiletés impliqués. Du côté des recherches francophones, Alrabadi (2011) présente les *situations dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise* et les *situations de face-à-face*. Selon nous, les « types de discours » présentés par Alrabadi (2011) concordent avec ce que Vandergrift et Goh (2012) appellent des « types d'écoute ». Nous croyons qu'il s'agirait en fait de situations d'écoute au sens où ces auteurs présentent des paramètres spatiotemporels qui font varier les habiletés et les connaissances sollicitées dans l'activité de compréhension orale. La distinction importante à faire entre le contexte de réalisation de l'écoute et les types d'écoute abordés dans la prochaine section nous amène à utiliser l'expression « types de situations d'écoute ». Ceux-ci permettront d'identifier et de décrire différents contextes dans lesquels des types d'écoute et divers objets liés à l'oral peuvent être sollicités.

Le one-way listening ou les situations dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise. Les situations de *one-way listening* (Vandergrift et Goh, 2012) ou dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise (Alrabadi, 2011) peuvent se faire avec des bandes sonores ou audiovisuelles ou à la suite d'un exposé oral présenté à l'élève sans interaction avec lui. Il n'y a donc pas d'échanges entre le(s) locuteur(s) et l'auditeur. Le processus de compréhension est alors exigeant, car l'auditeur n'a pas l'opportunité de demander des clarifications sur le message pendant l'écoute du document ou de l'exposé.

L'interactive listening ou les situations de face-à-face. Dans les situations d'*interactive listening* (Vandergrift et Goh, 2012) ou de face-à-face (Alrabadi, 2011), les interlocuteurs ont un but commun et n'ont pas nécessairement le même point de vue. L'interaction entre les deux permet à l'auditeur de demander au locuteur de ralentir, de clarifier ou de répéter ses propos. Cela fait en sorte que le processus de compréhension orale peut être moins exigeant de la part de l'auditeur, car il peut interagir directement avec le locuteur. Cependant, le processus peut aussi être plus exigeant, car l'auditeur doit formuler ses questions pendant que le locuteur livre son message.

Pour ces deux types de situations d'écoute, il est aussi à noter que l'habileté langagière, la personnalité, les connaissances antérieures, la dimension socioculturelle, la relation sociale et affective entre les interlocuteurs ou le thème abordé, etc. influencent positivement ou négativement la façon dont les échanges se dérouleront ainsi que la façon dont le texte oral sera compris (Cornaire, 1998). Bref, il importe de distinguer deux types de situations d'écoute en fonction des paramètres spatiotemporels qu'elles impliquent dans l'activité de compréhension orale.

2.3.4 Les types d'écoute. Dans le traitement de l'information, l'ouïe fait partie du registre sensoriel, récepteur de codes (Sousa, 2002). Toutefois, l'audition ne garantit pas la rétention. Il importe alors d'être en mesure de distinguer l'écoute comme perception du langage qui dépend de l'habileté à segmenter le code en unité de sens (Goss, 1982) et la compréhension orale qui, quant à elle, combine la mobilisation de stratégies d'écoute et

l’élaboration du sens des unités de sens perçus (Cornaire, 1998; Lafontaine et Dumais, 2012).

D’emblée, Lhote (1995), affirme que l’écoute varie selon les situations et réfère aux différentes intentions d’écoute suivantes : apprendre, détecter, sélectionner, identifier, reconnaître, lever l’ambiguïté, reformuler, synthétiser, faire et juger. D’ailleurs, les programmes de formation présentent ces intentions d’écoute en termes de catégories d’actions pour la FBC (MELS, 2007) ou en termes de stratégies à développer pour la FBD (MEESR, 2015b). S’inspirant de Lhote (1995), Cuq et Gruca (2009) indiquent qu’il existe différents types d’écoute répondant à des intentions précises. Ces types d’écoute sont ici présentés au regard des travaux de Cuq et Gruca (2009, p. 162). Ces chercheurs ont pu dégager quatre types d’écoute dont deux correspondent à ceux présentés par Lhote (1995).

L’écoute de veille. L’écoute de veille se déroule de manière inconsciente et ne vise pas la compréhension. Elle peut attirer l’attention. Par exemple, il peut s’agir d’écouter la radio pendant qu’on fait autre chose sans porter une attention particulière à ce qui est dit à la radio jusqu’à ce qu’une information attire l’attention.

L’écoute globale. L’écoute globale permet de découvrir la signification générale du message présenté. En d’autres mots, il s’agit d’écouter, par exemple une chanson ou un débat, sans porter son attention sur des éléments précis, pour se faire une idée générale de ce dont il est question.

L'écoute sélective (ou analytique). Lors de l'écoute sélective (Cuq et Gruca, 2009) ou analytique (Lhote, 1995; Lafontaine, 2007), l'auditeur sait ce qu'il cherche et repère les moments où les informations sur ce qu'il cherche sont présentées. Il « n'écoute quasiment que ces passages » (Cuq et Gruca, 2009, p. 162). Par exemple, en écoutant un débat, il pourrait être question de porter une attention particulière à ce qu'un parti en particulier présente comme arguments.

L'écoute détaillée. L'écoute détaillée « consiste à reconstituer mot à mot le document » (Cuq et Gruca, 2009). Par exemple, produire le verbatim d'un entretien ou identifier toutes les informations principales et secondaires pour les présenter dans un résumé sont des exemples de tâches qui pourraient suivre une écoute détaillée.

Bref, il faut ici se rappeler que l'écoute consiste en la perception du langage parlé qui dépend de l'habileté à déchiffrer le code oral et à le segmenter en unités de sens (traduction libre de Goss, 1982, p. 304) et qu'il existe différents types d'écoute pouvant être sollicités pour répondre à diverses intentions d'écoute (Lhote, 1995; Cuq et Gruca, 2009).

2.3.5 Les caractéristiques des documents ou des présentations. Différents documents ou présentations peuvent être montrés à l'élève en situation d'écoute. La qualité, la longueur, le contenu, le contexte de présentation, etc. doivent faire l'objet de jugement critique de la part de l'enseignant, car ces caractéristiques peuvent faire varier le niveau de difficulté de la tâche à réaliser (Cornaire, 1998). Par exemple, selon Herron

et Seay (1991) ainsi que Eykyn (1992), cités par Cornaire (1998), le caractère authentique d'un document est un facilitateur pour les apprenants débutants. En se rapportant aux recherches de Cornaire (1998), de Julié et Lemarchand (1999) ainsi que de Cuq et Gruca (2009), l'authenticité d'un document peut se définir par le fait qu'il respecte ou non les caractéristiques de la langue orale telle qu'elle est parlée au quotidien (accents variés, débit normal, bruitage parasite, etc.). Aussi, il importe, entre autres, que les documents abordent des thèmes en lien avec les intérêts des élèves et ne soient pas trop longs afin d'éviter la surcharge cognitive (Cornaire, 1998; Julié et Lemarchand, 1999). De plus, la possibilité de réécouter le document doit être prévue selon les intentions et les types d'écoute impliqués dans la tâche à réaliser (Lafontaine, 2007), bien que le nombre d'écoutes ne soit pas garant de la réussite de l'élève (Cornaire, 1998).

Nonobstant le contenu des documents ou des présentations, le format de ceux-ci a également un impact sur le niveau de difficulté et de complexité des tâches à réaliser en compréhension orale. Plusieurs recherches présentées par Cornaire (1998) ont permis de constater que le support visuel améliore l'appropriation des cultures étrangères (Herron et Hanley, 1992) ainsi que la performance des élèves en compréhension orale en raison des indices visuels (Baltova, 1994; Herron, 1994; Rubin, 1994; Herron, Morris, Scules et Curtis, 1995, cités par Cornaire, 1998). Ainsi, les bandes audiovisuelles sont plus facilitantes que les bandes sonores seulement, car en plus de réduire le niveau d'anxiété des élèves, elles permettent de garder une attention plus soutenue (Baltova, 1994; cité par Cornaire, 1998). Néanmoins, la qualité de l'image, du montage et du jeu des personnages

des documents audiovisuels utilisés peut influencer l'attention portée à ceux-ci (Watson et Smeltzer, 1984; cités par Cornaire, 1998). Ces formats de documents offrent également la possibilité de réécouter leur enregistrement. Toutefois, ils obligent à des situations d'écoute à sens unique dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise.

Par ailleurs, il n'est pas exclu que l'élève ait à écouter des personnes en direct avec qui il peut interagir. Ce contexte offre une plus grande flexibilité quant aux types de situations d'écoute, qu'il s'agisse d'un exposé, d'une discussion ou d'un débat. L'enregistrement audio, visuel ou audiovisuel de la présentation devient alors essentiel si l'élève doit la réécouter ou la présenter à ses interlocuteurs.

Bref, les caractéristiques des documents ou des présentations ainsi que le contexte dans lequel ils sont présentés demandent une planification minutieuse de la part de l'enseignant, car le niveau de difficulté et la possibilité de les réécouter sont à prévoir. Ces caractéristiques permettront de décrire les documents et le contexte de présentation de ceux-ci pour l'évaluation de la compréhension orale.

2.3.6 Les procédés d'évaluation. Selon Messier (2014, p. 224), un procédé pédagogique est un « moyen pédagogique intégré à une technique pédagogique particulière pour arriver à atteindre un ou des objectifs pédagogiques spécifiques dans le cadre d'une situation pédagogique ». Un procédé d'évaluation peut donc être défini comme un moyen employé pour juger du développement des compétences de l'élève, car

un procédé d'évaluation comprend aussi la façon dont les ressources externes sont sollicitées lors de l'évaluation (Durand et Chouinard, 2006; Dumais, 2011b). Il faut noter que « les élèves ont besoin de participer activement à l'évaluation de leurs apprentissages plutôt que d'être de simples répondants à une série de tests » (Paris et Ayres, 1994, dans Durand et Chouinard, 2006, p. 72). Nous présentons ici différents procédés d'évaluation pouvant être utilisés pour évaluer la compréhension orale à la FGA. Le choix de ces procédés nous vient de Lafontaine (2007) ainsi que de Dumais (2008), qui ont mené des recherches au secondaire du secteur des jeunes, étant donné le peu d'information à ce propos dans les recherches menées à la FGA. Nous croyons que s'ils sont utilisés au secteur des jeunes (Lafontaine, 2007; Dumais, 2008), il n'est pas exclu qu'ils le soient également à la FGA.

L'évaluation exclusive de l'enseignant. Comme son nom l'indique, ce procédé d'évaluation n'implique que le jugement de l'enseignant à partir de critères préétablis (Dumais, 2011b). Celle-ci peut se faire à l'aide d'une grille d'évaluation²³ (Dumais, 2011b).

L'autoévaluation. Une des missions de l'autoévaluation est de développer l'autonomie de l'élève, car elle demande à l'élève de s'évaluer lui-même à l'aide d'une grille d'autoévaluation ou d'un questionnaire d'autoévaluation (Scallon, 2000; Dumais,

²³ Les outils d'évaluation sont présentés dans la section suivante.

2011b). Selon Durand et Chouinard (2006), l'autoévaluation contribue à la prise de conscience dans une démarche métacognitive, à la réflexion critique ainsi qu'à l'autorégulation des apprentissages.

La coévaluation. Selon Durand et Chouinard (2006, p. 241), « la coévaluation est une autre forme d'évaluation qui intègre l'élève dans un processus évaluatif et participatif. » Ces mêmes auteurs affirment que la coévaluation comprend des interactions dans lesquelles l'élève et parfois les pairs ainsi que l'enseignant confrontent des points de vue sur une production donnée. Les bases de l'autoévaluation sont alors inhérentes à la coévaluation, car l'élève doit être capable de poser un regard évaluatif sur ses propres performances pour s'engager dans une démarche de coévaluation (Durand et Chouinard, 2006). Dumais (2011b) affirme que la coévaluation peut se faire à l'aide d'une grille de coévaluation ou d'un questionnaire de coévaluation.

L'évaluation par les pairs. Lafontaine et Dumais (2014, p. 19), définissent l'évaluation par les pairs comme « un moyen » qui rend les élèves actifs et les amène [...] à prendre en charge leur communication orale [qui comprend la compréhension orale] par la détermination des forces et des faiblesses de leurs camarades » (Lafontaine, 2007, p. 31), et ce, dans un but d'amélioration et de consolidation ». Elle peut se faire à partir de grilles, d'autoévaluation ou de coévaluation ou à l'aide d'un questionnaire (Dumais, 2011b).

Bref, il existe différents procédés d'évaluation qui impliquent différentes personnes dans le processus évaluatif, que ce soit l'enseignant, l'élève ou les pairs.

2.3.7 Les outils d'évaluation. Différents outils peuvent être utilisés pour l'évaluation comme aide à l'apprentissage et pour l'évaluation comme bilan des apprentissages. Il est à noter que nous considérons qu'un outil fait référence à quelque chose de matériel qui permet de garder des traces de l'interprétation et du jugement lors des évaluations (Durand et Chouinard, 2006). Dans ce qui suit, nous vous présentons brièvement différents outils pouvant être utilisés pour évaluer la compréhension orale au regard des recherches de Lafontaine (2007) et Dumais (2008) au secteur des jeunes.

Le questionnaire d'évaluation. Selon Legendre (2005), un questionnaire d'évaluation sert à recueillir des données en demandant à une personne de répondre à une série de questions. « Les réponses aux questions [...] servent à orienter l'élève dans ses apprentissages et permettent de l'évaluer » (Dumais, 2011b, p. 25).

Le questionnaire d'autoévaluation. Dans un questionnaire d'autoévaluation « toutes les questions sont orientées sur l'idée que se fait l'élève [...] sur la qualité de son cheminement, sur son travail ou encore sur ses acquis en ce qui concerne le développement de compétences prédéfinies » (Dumais, 2011b, p. 25, citant Legendre 2005).

Le questionnaire de coévaluation. Un questionnaire de coévaluation permet de recueillir des données en répondant à une série de questions. L'élève remplit d'abord le

questionnaire, après quoi « l'enseignant ou un ou plusieurs pairs répondent aux mêmes questions en donnant leur appréciation et leur évaluation » (Dumais, 2011b, p. 25). Enfin, l'élève peut comparer son autoévaluation, sa perception, à celles des autres (Durand et Chouinard, 2006, dans Dumais, 2011b).

La grille d'évaluation. La grille d'évaluation permet d'évaluer les élèves à partir de critères préétablis et de leur présenter les objectifs et les critères d'évaluation (Dumais, 2011b). La grille d'évaluation peut être construite avec les élèves de sorte qu'ils sont amenés à participer à l'évaluation et à prendre en charge leurs apprentissages (Berset Fougerand, 1991, dans Dumais, 2011b). Pour Durand et Chouinard (2006, p. 247), « il y a autant de façons de concevoir des grilles d'évaluation [...] qu'il y a de types de situations d'apprentissage et d'élèves. »

La grille d'autoévaluation. Une grille d'autoévaluation favorise la réflexion et la prise en charge des apprentissages par l'élève (Dumais, 2011b). Elle est remplie par l'élève et « donne une représentation de l'idée [qu'il] se fait [...] de ses propres compétences » (Durand et Chouinard, 2006, p. 248).

La grille de coévaluation. Une grille de coévaluation est remplie en collaboration entre l'enseignant et l'élève. Elle peut aussi être remplie entre pairs. C'est une « démarche interactive qui permet à l'élève de partager ses réussites et d'avoir le point de vue des autres pour [s'] améliorer » (Durand et Chouinard, 2006, p. 249).

La feuille d'écoute ou grille d'écoute. Une feuille d'écoute est un document permettant à l'élève de prendre des notes pendant l'écoute (Lafontaine et Dumais, 2012). Lafontaine et Dumais (2012, p. 55) ajoutent que la feuille ou la grille d'écoute « doit répondre aux exigences du paysage sonore²⁴ [, figurer] sur une seule page et ne [...] pas [contenir] de questions, mais plutôt des cases vides où l'élève pourra noter des mots-clés ou des phrases ». Il est à noter que la feuille d'écoute ne doit pas faire l'objet d'une évaluation, car une stratégie, telle que la prise de notes, ne fait pas partie des critères d'évaluation pour mesurer le développement des compétences (MELS, 2011a). La feuille d'écoute peut quand même servir à cibler des stratégies employées ou non par les élèves dans le but d'offrir une rétroaction ou un enseignement à la suite d'une tâche réalisée (Allen, 2014 et 2017).

Le journal de bord. Le journal de bord est un « document [...] rédigé par une personne ou une équipe et regroupant les activités, impressions, découvertes, ou autres remarques pertinentes » (Legendre, 2005, p. 815). Selon Durand et Chouinard (2006, p. 206), il s'agit d'« un outil réflexif permettant à l'élève de " se regarder penser et travailler ". » Ces auteurs ajoutent que le journal de bord peut aussi être utilisé par l'enseignant pour assurer le suivi de ses élèves.

²⁴ Établir un paysage sonore consiste à mettre en place les éléments favorisant une écoute active chez les élèves en proposant l'intention d'écoute, en questionnant les élèves sur leurs connaissances antérieures au sujet du thème traité, en leur demandant de formuler des hypothèses ou des horizons d'attente en anticipant le contenu du document et en précisant les éléments à noter lors de l'écoute (Lafontaine et Dumais, 2012).

Le portfolio. Issu de disciplines artistiques, 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).

Le dossier ou les fiches anecdotiques. Les fiches anecdotiques sont de brèves descriptions écrites des observations faites par l'enseignant pendant que les élèves sont au travail (Hébert, Girard et Demanche, 2009; Dumais, 2011b). Ces fiches peuvent être conservées dans un dossier.

Bref, il existe différents outils pouvant être utilisés pour évaluer la compréhension orale. Certains de ces outils impliquent non seulement l'enseignant, mais également les élèves ou les pairs.

2.3.8 Les critères d'évaluation. Le mot « critère » vient du grec *kritērion* qui signifie « ce qui sert à juger, à distinguer le vrai du faux » (Legendre, 2005, p. 314). Selon Laurier, Tousignant et Morissette (2005), présentés dans Durand et Chouinard (2006), un critère doit : 1) Être pertinent au regard de la tâche réalisée et de la dimension de la compétence évaluée; 2) Être observable par des actions permettant d'observer ses manifestations, et ce, en réfléchissant à des façons de rendre observables certains comportements qui ne peuvent pas l'être (par exemple : comprendre, connaître, etc.); 3)

Être univoque afin qu'il puisse être compris et utilisé par différentes personnes de la même façon. Un critère d'évaluation est alors une dimension de la compétence évaluée qui se manifeste en fonction de différents indicateurs devant être considérés, observés et compris de la même façon par tous et qui sert à juger du développement de la compétence ou de la performance produite par un élève.

La compréhension orale peut être évaluée en fonction de différents critères. Il faut noter que pour qu'un critère d'évaluation ait du sens pour l'élève et fasse état d'un apprentissage, il importe que les notions évaluées aient été l'objet d'un enseignement systématique (Lafontaine, 2007 et 2011). Il est aussi nécessaire que les consignes ou les questions permettent à l'élève de mettre en œuvre les différentes dimensions de la compétence évaluée afin qu'il puisse répondre aux différents critères. Par exemple, si un enseignant veut évaluer l'interprétation juste et rigoureuse d'un message oral, les consignes ou les questions devront inévitablement poursuivre l'intention d'interpréter. L'évaluation de ce même critère serait incohérente si l'élève n'était amené qu'à identifier ou repérer des éléments d'informations dans le texte.

Les critères d'évaluation sont toutefois peu définis dans les programmes de la FGA. C'est pourquoi nous nous contentons ici de nommer les critères d'évaluation de la compréhension orale présentés dans les programmes les plus récents pour la FBC (MELS, 2007) et pour la FBD (MEESR, 2015b).

En FBC, il n'y a qu'un seul critère d'évaluation pour la compréhension orale. Il s'agit du critère suivant : *Interprétation juste et rigoureuse d'un message oral*. Il existe plus de critères d'évaluation de la compréhension orale pour la FBD. Ils sont les suivants :

- Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale;
- Réaction fondée à une production orale;
- Jugement critique et fondé sur une production orale;
- Adaptation à la situation de communication;
- Cohérence des propos;
- Utilisation d'éléments verbaux appropriés.

Bref, un critère d'évaluation doit être pertinent, observable et univoque afin de permettre un jugement sur le développement de la compétence évaluée. Il est aussi à noter qu'il n'existe qu'un seul critère pour la FBC en ce qui concerne la compréhension orale alors qu'il y en a six pour la FBD.

2.3.9 Les mises en situation et les rétroactions. Une situation d'écoute peut comporter un avant et un après. Dans les parties précédentes, nous avons davantage abordé l'écoute en soi ainsi que les tâches réalisées par l'élève à la suite de celle-ci. Ici, nous jugeons pertinent d'ajouter la mise en situation et les rétroactions en situation d'écoute, car elles font partie des actions pouvant être réalisées par les enseignants pour introduire ou conclure une situation d'écoute.

Issue de la séquence d'un projet d'écoute de Lafontaine (2007 et 2011), la préécoute est une phase de préparation des élèves par l'enseignant. Celle-ci consiste à présenter ce que

plusieurs auteurs appellent le paysage sonore (entre autres Lhote, 1995; Lafontaine et Dumais, 2012). Le paysage sonore sert à « mettre en place les éléments favorisant une écoute active » (Lafontaine et Dumais, 2012, p. 55). Celui-ci comprend la présentation de l'intention d'écoute, la proposition d'une situation d'écoute pour favoriser l'écoute active, l'émergence des connaissances antérieures de l'élève sur le thème ou le genre textuel abordé ainsi que le développement de ses horizons d'attente. Il faut ici noter que nous avons choisi l'expression « mise en situation » comme synonyme de la préécoute ou du paysage sonore, car elle nous semble la plus univoque et est utilisée par Dolz et Schneuwly (1998) dans leur modèle didactique de l'oral par les genres, modèle duquel Lafontaine (2007 et 2011) s'est inspirée pour élaborer la séquence d'un projet d'écoute.

Une rétroaction peut être présentée à l'élève au cours d'une situation d'apprentissage ou à la suite d'une évaluation comme aide à l'apprentissage ou d'une évaluation comme reconnaissance des compétences. Elle permet de « sélectionner et cibler clairement l'erreur à corriger, [d'] en cibler la nature et [d'] orienter la correction en proposant des conseils ou des méthodes appropriées » (Durand et Chouinard, 2006, p. 316). Elle favorise alors la régulation et la consolidation des apprentissages. Durand et Chouinard (2006) précisent que, selon Rodet (2000), trois types d'informations doivent être présentés lors d'une rétroaction : 1) Des indications de type cognitif (erreurs conceptuelles, oubli); 2) Des données de type méthodologique (stratégies, procédures); 3) Des données de type affectif (motivation, encouragement).

Ce dont il faut ici se rappeler est que les mises en situation favorisent l'écoute active et se font avant une situation d'écoute (Lafontaine et Dumais, 2012) alors que les rétroactions se réalisent après la situation d'écoute, impliquent la régulation, la consolidation des apprentissages ainsi que le développement des compétences (Durand et Chouinard, 2006).

2.4 Les objectifs de recherche

Comme nous l'avons abordé dans la problématique, nous nous questionnons sur l'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale à la FGA étant donné le peu d'information scientifique en la matière (Bergeron *et al.*, 2015). De plus, nous avions abordé le besoin des enseignants de la FGA d'avoir accès à des données de recherche étant donné l'implantation de nouveaux programmes d'études. Pour y arriver, il est nécessaire de connaître les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale à la FGA. Maintenant que les concepts sur la compréhension orale, les pratiques d'enseignement et les pratiques d'évaluation ont été exposés dans le présent chapitre, nous sommes en mesure de préciser nos objectifs de recherche :

- 1. Décrire les pratiques déclarées d'enseignement de la compréhension orale d'enseignants de la formation générale des adultes.*
- 2. Décrire les pratiques déclarées d'évaluation de la compréhension orale d'enseignants de la formation générale des adultes.*

Le prochain chapitre met en lumière nos choix méthodologiques ainsi que les raisons qui nous amènent à nous intéresser aux pratiques déclarées des enseignants.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre consiste d'abord en la présentation des choix méthodologiques que nous avons faits pour décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la FGA. Ensuite, les outils et les procédures de la collecte de données sont abordées en fonction du questionnaire en ligne administré et des entretiens semi-dirigés réalisés. Par la suite, la population ciblée, les procédures d'échantillonnage ainsi que l'échantillon obtenu sont décrits. Puis, nous présentons comment les données ont été traitées. Enfin, les considérations éthiques sont exposées.

3.1 Les choix méthodologiques

Il est essentiel de justifier les choix méthodologiques que nous avons faits afin d'assurer la cohérence entre les outils que nous avons utilisés, nos résultats et leur interprétation. C'est pourquoi nous présentons ici le type de recherche, le devis de recherche ainsi que la position épistémologique que nous avons adoptés pour décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la FGA.

3.1.2 Le type de recherche. Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons procédé à une recherche descriptive mixte au sens où nos données étaient majoritairement nominales, qualitatives, et ont été traitées de façon quantitative pour identifier les pratiques déclarées communes et divergentes. Bien que Thouin (2014, p. 275) présente la

recherche descriptive comme une « approche généralement qualitative, parfois mixte lorsqu'il y a des données numériques », Fortin (2010) associe la recherche descriptive aux méthodes quantitatives. Selon Fortin (2010, p. 32), la recherche descriptive « vise à découvrir de nouvelles connaissances, à décrire des phénomènes existants, à déterminer la fréquence d'apparition d'un phénomène dans une population donnée (incidence, prévalence) ou à catégoriser l'information. ». Ce type de recherche nous a donc semblé le plus pertinent afin de décrire des pratiques en fonctions de leurs caractéristiques et de leur fréquence d'apparition. Nous avons aussi opté pour la recherche descriptive, car il s'agit d'un type de recherche utilisé lorsqu'il existe peu d'information sur un objet, un sujet ou un milieu (Fortin, 2010), ce qui est le cas pour les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale à la FGA (Bergeron *et al.*, 2015).

3.1.2 Le devis de recherche. Notre devis de recherche est l'enquête descriptive non expérimentale. L'enquête descriptive a pour buts de « recueillir de l'information factuelle sur un phénomène existant, de décrire des problèmes, d'apprécier des pratiques courantes et de faire des comparaisons et des évaluations » (Fortin, 2010, p. 293). Nous avons choisi ce devis parce que nous souhaitions recueillir de l'information factuelle pour décrire des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale à la FGA.

Quant au caractère non expérimental de notre recherche, aucune expérimentation de situation d'enseignement/apprentissage ou d'évaluation n'a été réalisée avec les sujets pour vérifier leurs pratiques. Nous nous limitions à des pratiques déclarées, du « dire sur le

faire » (Cianet, 1998, 1999a, 1999b et 2001, p. 1). », ce que les enseignants disent mettre en pratique sans attester que ces pratiques soient réellement mises en œuvre. Pour connaître ce qui se fait réellement, les chercheurs n'ont d'autres choix que d'aller sur le terrain pour observer les pratiques dites « effectives ». Toutefois, selon Bru (2002, p. 70), les pratiques effectives, aussi dites observées, « ne sont pas toujours assimilables aux pratiques habituelles d'un enseignant, ce sont seulement des pratiques constatées sous les conditions de l'observation ». C'est pourquoi nous croyons que les pratiques déclarées, le « dire sur le faire », ont ici suffi pour avoir un meilleur portrait de ce que les enseignants sondés disent faire en matière d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale à la FGA, et ce, même si nous ne sommes pas allé les observer. Par ailleurs, cela aurait demandé un temps de présence considérable de la part du chercheur dans le milieu en raison de l'organisation modulaire des cours à ce secteur (MEQ, 2003).

3.1.3 La position épistémologique. Afin d'être transparent, nous tenons à rappeler que nous considérons que la FGA est un contexte où la compréhension orale doit servir à amener les élèves à développer leur autonomie et à réagir à un discours oral de sorte qu'ils puissent réussir à l'école, construire leur identité, s'intégrer et participer activement à la vie en société. Il est donc possible que le critère de scientifcité soit teinté de subjectivité dans l'interprétation de nos résultats au sens où nous jugeons que l'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale ne doivent pas servir un apprentissage ponctuel, mais s'inscrire dans la vision de l'éducation *tout au long de la vie*, une « conception globale selon laquelle l'éducation, qu'il s'agisse d'enfants, d'adolescents ou des adultes,

est actualisée durant la vie entière, porte sur l'ensemble des activités humaines et engage une pluralité d'acteurs sociaux. » (Legendre, 2005, p. 533) Aussi, nous ne cachons pas que nous ne valorisons pas des pratiques d'enseignement et d'évaluation qui se limitent à une logique de restitution, car celles-ci ne demandent pas à l'élève de faire des liens entre les éléments identifiés et de juger de leur apport au message ou au bagage de connaissances susceptibles d'être perçus comme utiles dans la vie de tous les jours (Martin *et al.*, 2010). Nous tenons cependant à rappeler que nous avons fait en sorte que notre analyse soit la plus objective possible afin de répondre aux attentes d'un tel travail de recherche.

Il est aussi à noter que nous abordons la didactique du français selon l'approche praxéologie et l'approche axiologique présentées par Lenoir (2000). L'approche praxéologique s'intéresse à comment les composantes du triangle didactique sont organisées alors que l'approche axiologique s'intéresse aux raisons qui justifient le choix des pratiques des enseignants (Pourquoi?). Ce qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche est de décrire les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale et aussi d'identifier les raisons pour lesquelles les enseignants disent exercer différentes pratiques, bien que pour certaines pratiques, entre autres l'enseignement des stratégies d'écoute, nous nous sommes aussi intéressé à *comment* elles sont présentées pour amener les élèves à développer leur compétence liée à l'oral, dont la compréhension orale.

Bref, nous concevons que l'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale doivent s'inscrire dans une vision de l'éducation tout au long de la vie et qu'il n'existe pas qu'une seule façon de faire ou de se représenter la réalité. Les nombreuses réalités possibles nous amènent à considérer que les différentes pratiques peuvent s'appuyer sur des aspirations tant professionnelles ou personnelles des enseignants que sur les caractéristiques des élèves ou des objets d'apprentissage, ici liés à l'oral.

3.2 Les procédures de collecte de données

La collecte de données a été réalisée en deux temps soit : l'administration d'un questionnaire d'enquête en ligne et la réalisation d'entretiens semi-dirigés. Nous présentons ici les caractéristiques, les moyens utilisés pour la validation, les avantages ainsi que les limites du questionnaire d'enquête en ligne et des entretiens semi-dirigés.

3.2.1 Le questionnaire d'enquête. Le questionnaire d'enquête est souvent utilisé dans les recherches sur les pratiques d'enseignement (Nolin, 2013). Pour Fortin *et al.* (2012, p. 433), « le questionnaire a pour but de recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connues, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions ». Fortin *et al.* (2012) ajoutent que les groupes visés par un questionnaire peuvent être de toutes tailles. Quant à l'enquête, ces mêmes auteurs précisent que « les principaux buts de l'enquête sont de recueillir de l'information factuelle sur un phénomène existant, de décrire des problèmes, d'apprécier des pratiques courantes et de faire des comparaisons et des évaluations » (Fortin *et al.*, 2012, p. 293).

Nolin (2013, p. 79) a quant à lui construit sa définition de ce qu'est un questionnaire d'enquête en s'inspirant de celles de Mayer et Ouellet (1991), Angers (2000) ainsi que de celle de Karsenti et Savoie-Zajc (2011). Nous trouvons que la définition de Nolin (2013) comprend également les éléments de la définition plus générique de Fortin *et al.* (2012, p. 432) pour qui le *questionnaire* est « un instrument de collecte de données qui exige du sujet des réponses écrites à un ensemble de questions. » Néanmoins, la définition de Nolin (2013) ne comprend ni les types d'informations que l'on peut recueillir avec un questionnaire ni les buts principaux de l'enquête présentés par Fortin *et al.* (2012). Pour Nolin (2013 p. 79), le questionnaire d'enquête est « 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. » C'est pourquoi nous souhaitons ajouter à la définition de Nolin (2013) les types d'informations pouvant être recueillies à l'aide d'un questionnaire et les buts principaux poursuivis par l'enquête ainsi que nuancer la taille des groupes à qui un questionnaire peut être administré selon les travaux de Fortin *et al.* (2012). Cela nous semble essentiel pour préciser le type de questionnaire que nous avons choisi afin d'atteindre nos objectifs de recherche. Voici la définition du questionnaire d'enquête que nous utiliserons.

Instrument de collecte de données administré à des groupes de toutes tailles dont la base est une communication écrite permettant au chercheur, à partir d'une série de questions précises, de recueillir de l'information factuelle sur un phénomène existant, de décrire des problèmes, d'apprécier des pratiques courantes et de faire des comparaisons et des évaluations au regard des événements, des situations connues, des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions environnant un objet de recherche précis (Mayer et Ouellet, 1991; Angers, 2000; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Fortin *et al.*, 2012; Nolin, 2013).

Nous avons choisi d’élaborer cette définition à partir des travaux de Nolin (2013), car, en plus d’inclure le terme « pratiques », ce chercheur prend appui sur différentes définitions et l’a déjà utilisée dans une recherche descriptive portant sur l’oral, dont la compréhension orale, au secteur des jeunes. De plus, l’ajout des éléments précisés par Fortin *et al.* (2012) permet de lier cette définition à notre objet de recherche, les pratiques d’enseignement et d’évaluation, ainsi qu’aux buts spécifiques poursuivis par le questionnaire et par l’enquête. Nous croyons que le questionnaire d’enquête nous a permis de décrire partiellement des pratiques d’enseignement et d’évaluation de la compréhension orale à la FGA à partir de ce qu’en disent les participants à l’enquête et de sélectionner nos sujets pour les entretiens qui ont suivi afin d’aller plus en profondeur.

Les caractéristiques du questionnaire d’enquête. Le questionnaire d’enquête en ligne²⁵ de la présente recherche comprennait 82 questions dont la majorité ont été formulées à partir du cadre conceptuel. Le questionnaire a été construit à l’aide du logiciel Google Forms qui offre des options variées quant aux catégories de questions ainsi que des analyses préliminaires des données recueillies. Il portait entre autres sur les données sociodémographiques ainsi que sur les formations reçues. Les sujets avaient aussi à répondre à des questions fermées (oui, non, cases à cocher) sur leurs pratiques d’enseignement et d’évaluation de la compréhension orale au regard des stratégies d’écoute, des objets liés à l’oral, des situations et des types d’écoute, des outils utilisés,

²⁵ L’Appendice B présente le questionnaire que nous avons construit et utilisé.

etc. (Exemple : Cochez, dans la liste suivante, les outils que vous utilisez pour évaluer la compréhension orale.). Une case « Autres » a été ajoutée aux questions qui ouvraient à cette possibilité. De plus, des énoncés sur des échelles de Likert portaient entre autres sur les méthodes d'enseignement, les savoirs et les stratégies liés à l'oral de manière à ce que les priorités d'enseignement et d'évaluation soient mises en lumière (Exemple : À quelle fréquence faites-vous des situations de face-à-face lors des évaluations de la compréhension orale ? [Jamais, parfois, souvent, toujours]). Nous avons choisi des échelles à quatre items afin de limiter la tendance centrale. Il est à noter que pour les questions qui abordaient les stratégies d'écoute, nous n'avons pas utilisé les catégories de stratégies d'apprentissage présentées par Cornaire (1998), mais les stratégies d'écoute exposées dans les plus récents programmes de la FGA (MELS, 2007; MEESR, 2015b). Nous avons fait ce choix pour éviter les confusions possibles avec les stratégies associées au processus de production ou au code écrit. Les dernières questions, quant à elles, consistaient à demander aux sujets s'ils avaient un intérêt à participer à un entretien (question #80). Ils pouvaient laisser leur adresse courriel (question #81) afin que l'on puisse communiquer avec eux. La dernière question consistait à demander le consentement à participer au tirage de cartes cadeaux pour la participation à la recherche (question #82). La durée prévue pour répondre au questionnaire était d'environ 30 minutes.

La validation du questionnaire d'enquête. Le questionnaire d'enquête a d'abord été construit par le chercheur, commenté par la direction de recherche et modifié par le chercheur au regard des commentaires de la direction de recherche. Ensuite, le

questionnaire a été programmé par un professionnel de la recherche. Une fois programmé, le chercheur et la direction de recherche ont vérifié que le questionnaire était conforme à ce qui était prévu. Puis, le chercheur a administré le questionnaire à trois sujets (enseignants du français langue première à la FGA) afin de s'assurer de la fidélité, de la validité et de la pertinence du contenu de celui-ci. Le chercheur était présent pour recueillir des notes et des commentaires lorsque les trois sujets ont expérimenté le questionnaire. Quelques modifications ont par la suite été apportées avant d'expérimenter le questionnaire modifié avec deux autres sujets. Parmi les modifications apportées, mentionnons l'ajout de définitions pour les types d'écoute et l'ordre de certains items aux questions portant sur les fréquences d'évaluation. En effet, « Je n'évalue pas la compréhension orale de façon formative. » avait été placé avant l'item « Chaque semaine » alors que nous souhaitions présenter les fréquences en ordre décroissant. Ce n'est qu'une fois approuvé par la direction de recherche, à la suite de la validation du questionnaire avec les cinq sujets, que le questionnaire a été administré à l'ensemble de la population visée.

Les avantages du questionnaire d'enquête en ligne. Le questionnaire d'enquête en ligne offre de nombreux avantages. Nous avons opté pour celui-ci, car il permet de rejoindre un grand nombre de personnes rapidement, et ce, dans différentes régions ou domaines précis (Blais et Durand, 2003; Fortin *et al.*, 2012). L'accessibilité à tous au questionnaire en ligne nous a permis de rejoindre plusieurs enseignants québécois de la FGA, et ce, de différentes régions. Le fait que le questionnaire était conduit sur une base

volontaire et accessible à tous a aussi permis de s'assurer que leur choix de participer ou non était libre et éclairé.

Aussi, le questionnaire permet de mesurer plusieurs variables et de s'assurer de l'objectivité du chercheur (Blais et Durand, 2003; cités par Nolin 2013). En ce sens, les sujets n'étaient pas influencés par le chercheur, car celui-ci n'était pas présent lorsqu'ils ont répondu au questionnaire.

Blais et Durand (2003, cités par Nolin 2013) mentionnent que le questionnaire en ligne doit répondre à certains critères auxquels nous pouvons affirmer avoir répondu. D'abord, le critère de *disponibilité* des sujets a été assuré par le fait que le questionnaire ait été en ligne, donc accessible à tous. Cela a permis de s'assurer que les sujets y ont répondu de façon volontaire depuis le lieu et au moment qui leur convenaient le mieux. Puis, le critère de *capacité* pour les sujets d'y répondre a pu être respecté entre autres par la flexibilité du questionnaire. Cette flexibilité nous a permis d'apporter différentes modifications à l'instrument de collecte de données à la suite des préexpérimentations durant lesquelles nous avons pu nous assurer que les sujets pouvaient facilement y répondre. Enfin, le critère de *validité*, concernant la transmission et l'enregistrement fidèles des données, a été respecté, car nous nous sommes assuré que les sujets puissent fournir toutes les informations dont nous avions besoin pour l'analyse des résultats. L'enregistrement automatique des données dans une table Excel fait par Google Forms a également permis d'éviter la possibilité de coder des erreurs de retranscription manuelle.

Les limites du questionnaire d'enquête. Le questionnaire d'enquête possède aussi des limites. *L'ambiguité dans la formulation des questions et l'interprétation qu'en font les lecteurs en sont des exemples.* En effet, il est impossible de définir tous les termes utilisés et de tenir compte de toutes les interprétations possibles de ceux-ci. De plus, le sujet répond à une question formulée par le chercheur et ne peut pas lui demander de fournir des explications ou de reformuler pour s'assurer de comprendre les questions. Ainsi, le questionnaire exige des compétences en lecture et en écriture de la part du sujet (Bureau du vérificateur général du Canada, 2007; cité par Nolin, 2013). Nous nous sommes donc assuré que les sujets comprenaient les questions et les termes utilisés de la même façon lors des préexpérimentations.

Une autre limite du questionnaire d'enquête est le *format fermé des questions*. Le sujet ne peut pas modifier les choix de réponses proposés ni préciser ses conceptions, ses attitudes et ses représentations. Afin de pallier cette limite, nous avons ajouté des sections « Autres » dans le questionnaire. Nous avons également décidé de procéder à des entretiens afin d'aller plus en profondeur.

La *représentation de la population visée* est également une limite du questionnaire. Bien que nous souhaitions rejoindre le plus de sujets possible sur une base volontaire, nous sommes conscients que nos résultats ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des enseignants québécois du français langue première de la FGA. Notre échantillon est alors non probabiliste.

3.2.2 Les entretiens semi-dirigés. Les entretiens poursuivaient le but de décrire plus en profondeur les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale à la FGA recueillies par l'entremise du questionnaire d'enquête.

Il faut ici noter que nous avons considéré, comme Baribeau et Royer (2012), les termes *entretien* et *entrevue* comme des synonymes, mais que nous avons utilisé le terme *entretien* pour limiter les confusions possibles au regard des différents travaux portant sur cette méthode de collecte de données. Selon Baribeau et Royer (2012, p. 25), l'entretien est « une méthode de collecte d'informations (Boutin, 2006; Mucchielli, 2009) qui se situe dans une interaction entre un intervieweur et un interviewé (Boutin, 2006; Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2009) en vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène (Savoie-Zajc, 2009). » Nous avons choisi cette définition, car elle est construite à partir de l'analyse de plusieurs définitions issues d'une recension d'écrits.

Quant aux termes *semi-dirigés* et *semi-structurés*, Baribeau et Royer (2012) les utilisent aussi comme des synonymes. Par souci d'unification, nous avons choisi d'utiliser le terme « *semi-dirigé* ». Selon Fortin *et al.* (2012), l'ordre des questions n'est pas déterminé dans un entretien semi-dirigé. Pour notre part, bien qu'un ordre de questions était établi, nous anticipions la possibilité d'ajouter des questions de relance ou de demandes des précisions aux sujets. Ces ajouts non prévus et le fait que le canevas d'entretien comprenait des questions ouvertes (propres aux entretiens non dirigés selon Fortin *et al.* [2012]) et des

questions fermées (propres aux entretiens dirigés selon Fortin *et al.* [2012]) nous ont amené à faire le choix de procéder à des entretiens semi-dirigés.

Dans ce qui suit, nous présentons d'abord les caractéristiques du canevas d'entretien construit et utilisé. Ensuite, nous expliquons la façon dont ce canevas a été validé. Enfin, les avantages et les limites à la réalisation d'entretiens semi-dirigés sont abordés.

Les caractéristiques du canevas d'entretien. La durée prévue pour les entretiens était d'environ 30 minutes. Ils ont pris la forme suivante : le chercheur posait une question après quoi le participant y répondait. Cette formule était répétée selon le nombre de questions. Selon les réponses données par les sujets, des questions de relance ou de demandes de précisions ont été ajoutées dans le feu de l'action. Il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. Le but n'était pas de réagir aux propos des sujets, mais de mieux connaître et de mieux comprendre des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale à la FGA.

Le canevas d'entretien²⁶ comportait surtout des questions ouvertes. Quelques questions fermées ont aussi été posées afin de valider les réponses données par les sujets dans le questionnaire ainsi que pour éviter des répétitions d'informations lorsque certaines pratiques étaient les mêmes comme aide à l'apprentissage et comme reconnaissance des

²⁶ L'Appendice C présente le canevas de base de l'entretien.

compétences. Il est à noter que le canevas de base a été personnalisé pour chacun des sujets en fonction des réponses qu'ils avaient données dans le questionnaire. La structure était la même pour tous, mais des modifications d'items ont été nécessaires pour les questions comme « Dans le questionnaire, vous avez mentionné être [pas du tout à l'aise / peu à l'aise / à l'aise / très à l'aise] pour évaluer la compréhension orale. Pourquoi? »

La première partie du canevas portait sur les formations reçues, la deuxième sur l'enseignement alors que la troisième abordait l'évaluation de la compréhension orale. Les questions plus larges se trouvaient au début de chaque partie (exemples : Comment enseignez-vous la compréhension orale? Comment évaluez-vous la compréhension orale comme aide à l'apprentissage ?). Les questions plus spécifiques suivaient (exemples : Comment enseignez-vous des stratégies d'écoute? Pourquoi faites-vous davantage des situations d'écoute dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise que des situations de face-à-face lors des évaluations comme bilan des compétences?).

Aussi, les définitions de l'évaluation comme aide à l'apprentissage et de l'évaluation comme reconnaissance des compétences ont été remises aux sujets afin qu'ils puissent s'y référer pour répondre aux questions. Les définitions des méthodes d'enseignement, des types de situations d'écoute et des outils d'évaluations étaient également accessibles au chercheur et aux sujets lors des entretiens. Les mêmes définitions avaient été présentées dans le questionnaire.

La validation du canevas d'entretien. Le canevas d'entretien de base a d'abord été construit en collaboration entre le chercheur et le directeur de recherche. Les questions ont été déterminées et formulées à partir du questionnaire, des réponses qu'avaient données les sujets et de l'ordre de présentation des concepts dans le cadre conceptuel. Ensuite, le chercheur a personnalisé le canevas d'entretien en fonction des réponses données au questionnaire pour tous les sujets ayant accepté d'y participer. Puis, une expérimentation du canevas d'entretien a été effectuée auprès d'un sujet de la région du chercheur. Des modifications mineures ont été apportées par le chercheur pour ajouter des questions sur les formations reçues et pour mieux distinguer les questions sur l'évaluation comme aide à l'apprentissage et l'évaluation comme reconnaissance des compétences, questions posées à deux reprises selon le type d'évaluation abordé. Enfin, le directeur de la recherche a approuvé les modifications apportées au canevas de base et le chercheur a rejoint par courriel les sujets qui avaient démontré un intérêt pour participer aux entretiens.

Les avantages des entretiens semi-dirigés. Selon Fortin *et al.* (2012), les entretiens permettent d'obtenir des données descriptives et riches, car le sujet est libre de répondre ce qu'il veut. Baribeau et Royer (2012, p. 26) ajoute que par l'interaction entre le chercheur et un sujet, l'entretien « permet de saisir [...] le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. » En ce sens, nous croyons que les entretiens semi-dirigés nous ont permis

de décrire plus en profondeur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale à la FGA identifiées avec le questionnaire.

Les limites des entretiens semi-dirigés. Autre que le biais lié la désirabilité que cherchent les sujets, Fortin *et al.* (2012) ajoutent que les entretiens exigent beaucoup de temps pour la réalisation et l'analyse en plus de comprendre des risques de biais de la part du chercheur. Afin de réduire les frais de déplacement qu'aurait engendrés la réalisation des entretiens, nous avons décidé de procéder à quelques entretiens par téléphone avec les sujets des régions éloignées de celle du chercheur. Pour ce qui est du risque de biais de la part du chercheur, la direction de recherche avait également accès aux données afin de réduire la subjectivité dans l'interprétation des données sujettes aux analyses.

En résumé, nous avons en premier lieu utilisé un questionnaire d'enquête en ligne afin de recueillir le plus de données possible. En deuxième lieu, des entretiens semi-dirigés ont eu lieu afin de décrire des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale à la FGA plus en profondeur. Tant le questionnaire que le canevas d'entretien ont été expérimentés. Maintenant, voyons ce qui en est des sujets ayant participé au questionnaire et aux entretiens.

3.3 Les sujets de recherche

Cette section présente la population visée par cette recherche. Les méthodes d'échantillonnage, les critères de sélection ainsi que les caractéristiques de l'échantillon obtenu pour le questionnaire et les entretiens y sont aussi présentés.

3.3.1 La population. La population visée par cette recherche est l'ensemble des enseignants québécois en français langue première au secondaire de la FGA. Nous avons choisi les enseignants du Québec, le secondaire et le français langue première par convenance étant donné le lieu de résidence du chercheur et le temps que cela aurait exigé pour élargir à une plus grande population. Quant au secteur de la FGA, nous l'avons choisi en raison du peu de recherches menées à ce secteur tel que présenté dans la problématique.

3.3.2 La méthode d'échantillonnage pour le questionnaire. En premier lieu, nous avons rejoint différents centres d'éducation aux adultes offrant le service de FGA, quelques conseillers pédagogiques et différentes commissions scolaires afin qu'ils partagent aux enseignants concernés le courriel d'invitation (voir Appendice D) contenant les liens vers la lettre d'information (voir Appendice E) et le questionnaire d'enquête en ligne (voir Appendice B). Le *Bottin national de réseautage de la FGA* via le site de l'Association québécoise des intervenantes et des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA) nous a permis de retracer la majorité des centres d'éducation aux adultes du Québec.

En second lieu, nous avons envoyé le questionnaire à des associations d'enseignants telles que l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF), l'Association québécoise des intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA), Carrefour FGA et FGA Montérégie afin qu'ils partagent l'invitation au questionnaire sur leur site Internet. Le questionnaire a aussi été partagé via les réseaux sociaux, entre autres, sur les groupes Facebook *Enseignants et enseignantes du Québec* et *Enseignants et enseignantes de la Formation Générale des Adultes*. Les courriels envoyés et les annonces Facebook contenaient la présentation du projet ainsi que le lien vers la lettre d'information et le questionnaire. Nous avons relancé le questionnaire 3 fois entre le 15 février et le 7 avril 2017.

3.3.3 Les critères de sélection pour le questionnaire. Les premières pages du questionnaire comprenaient les questions #1 à #3 qui servaient à s'assurer que le profil des répondants²⁷ au questionnaire respectait les critères d'inclusion et d'exclusion à notre échantillon. Ces pages contenaient une seule question par page. Si les critères ne correspondaient pas aux caractéristiques de la population visée, il ne leur était pas possible d'aller plus loin dans le questionnaire. Ils étaient redirigés vers une page leur expliquant que leur profil ne correspondait pas à celui des sujets recherchés. Nous savions quand

²⁷ Le terme « répondants » est ici utilisé pour représenter tous les sujets potentiels avant qu'ils n'aient été inclus ou exclus de notre échantillon.

même si quelqu'un acceptait de participer, mais était exclu en raison de ces critères. Ces données ont été rejetées. Dans ce qui suit, nous vous présentons les critères de sélection que nous avons utilisés pour sélectionner nos sujets.

Premièrement, le consentement à la participation au questionnaire devait être donné. Les répondants au questionnaire devaient avoir coché la case « Oui, j'accepte de participer. » au bas de la première page du questionnaire. Sans ce consentement (question #1), l'accès au questionnaire était impossible. Ensuite, les sujets devaient lire quelques précisions sur ce que nous entendions par « pratiques actuelles à considérer » pour répondre. Nous voulions qu'ils ne considèrent que ce qu'ils faisaient dans le moment présent, et ce, sans faire de souhaits ou de projections sur différentes pratiques possibles.

Deuxièmement, les sujets devaient enseigner au secondaire de la FGA. La question #2 demandait aux enseignants de cocher le niveau auquel ils enseignaient. Afin de s'assurer que les répondants enseignaient au secondaire, des parenthèses ont été ajoutées aux cases à cocher : « J'enseigne à la formation de base commune (1^{re} et 2^e secondaires) »; « J'enseigne la formation de base diversifiée (3^e, 4^e et 5^e secondaires) »; « J'enseigne à la formation de base commune et à la formation de base diversifiée ». En cochant « Je n'enseigne ni à la formation de base commune ni à la formation de base diversifiée » ou « Autres : (à préciser) », les répondants étaient redirigés vers une page qui leur expliquait que leur profil ne répondait pas à celui des sujets recherchés. Ainsi, nous croyons avoir pu exclure les enseignants du présecondaire aussi compris dans la FBC et ne conserver que

les enseignants de niveaux secondaires de la FGA. Cinq répondants sur les 53 de départ ont été exclus par la question #2 parce qu'ils n'enseignaient pas aux niveaux ciblés par la recherche. Ces répondants avaient mal lu les choix à cocher (un précisait, dans « Autres : » enseigner en FBC et en FBD avec l'ancien programme pour les 3^e, 4^e et 5^e secondaires sans avoir coché la case prévue à cet effet), enseignaient en alphabétisation et au présecondaire de la FBC (1), au primaire (1) ou étaient conseiller pédagogique (2).

Troisièmement, nous souhaitions que les sujets enseignent le français langue première, car l'enseignement des langues secondes ne fait pas l'objet de cette recherche. Nous sommes conscient que les élèves des enseignants de la population visée n'ont pas tous le français comme langue maternelle. En utilisant l'expression « français langue première » dans le titre, le courriel d'invitation et la présentation des objectifs de la recherche, nous croyons avoir pu cibler ces groupes plutôt que les groupes de français langue seconde. Nous comptions sur les habiletés de lecture des répondants pour cibler l'objet de la recherche à laquelle ils souhaitaient volontairement participer de façon libre et éclairée. Malgré que ce critère n'ait pas été l'objet d'une question en soi dans le questionnaire, la question #2 ciblait la FBC et la FBD. Nous croyons donc avoir pu exclure les sujets qui enseignent dans le programme de français langue seconde pour lequel d'autres programmes s'appliquent.

Quatrièmement, les sujets devaient avoir un contrat à temps partiel ou à temps plein pour être inclus dans l'échantillon. Cela exclut les gens qui font uniquement de la suppléance

par exemple. La décision d'imposer ce critère a été prise en raison de notre volonté de nous assurer que les sujets connaissent les programmes avec lesquels ils travaillent. En ce sens, la question #3 demandait aux répondants de cocher une case pour préciser s'ils avaient un contrat à temps plein, un contrat à temps partiel ou s'il n'en avait pas. Si les répondants cochaient ce dernier choix, ils étaient dirigés vers la page expliquant que leur profil ne correspondait pas à celui des sujets recherchés. Deux répondants ont été exclus de cette façon.

Pour notre dernier critère, les répondants devaient avoir répondu à au moins la moitié des questions du questionnaire (avoir complété la section du questionnaire sur les pratiques d'enseignement) afin d'être retenus comme sujet de notre échantillon. Un seul répondant a été exclu au regard du nombre de questions auxquels il avait répondu.

En somme, nos critères de sélection se résument aux faits d'enseigner le français langue première au secondaire de la FGA, d'avoir un contrat à temps plein ou à temps partiel et d'avoir au minimum complété la section du questionnaire portant sur les pratiques d'enseignement. Il est à noter que nous n'avions pas de critères de sélection concernant la formation reçue pour enseigner l'oral ou à la FGA, car des recherches indiquent que les enseignants de ce secteur proviennent majoritairement de programmes en adaptation scolaire ou en enseignement au secondaire pour le secteur des jeunes (Voyer *et al.*, 2014) et qu'ils ont peu de formation en ce qui a trait de la didactique de l'oral (Lafontaine, 2005; Dumais, 2015a).

3.3.4 Les caractéristiques de l'échantillon pour le questionnaire. Sur les 53 répondants de départ au questionnaire, 8 ont été exclus, car leur profil ne correspondait pas à celui des sujets recherchés au regard des critères de sélection. Ainsi, l'échantillon pour le questionnaire s'est élevé à $N=45$. Dans ce qui suit, nous présentons les caractéristiques de ces sujets au regard des réponses qu'ils ont fournies aux questions #2 à #8 qui permettaient de recueillir des données sociodémographiques.

Le sexe. La question #4 demandait aux sujets de cocher leur sexe. Sur 45 sujets, 24,4 % (n=11) des sujets étaient des hommes alors que 75,6 % (n=34) étaient des femmes. Notre échantillon est alors composé d'une proportion plus grande de femmes. Cela reflète assez bien la réalité de la FGA. En effet, la Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (MEES, 2017) indique que le personnel enseignant permanent et non-permanent²⁸ de la FGA (primaire et secondaire) pour l'année scolaire 2015-2016 était constitué de 3062 enseignants dont 29,5% (n=903) étaient de sexe masculin et 70,5% (n=2159) étaient de sexe féminin.

L'âge. La question #5 demandait aux sujets de cocher le groupe d'âge dans lequel ils se situaient au moment de répondre au questionnaire. Le tableau 4 présente les résultats obtenus à cette question.

²⁸ Nous n'avons pas considéré les données présentées pour le personnel d'appoint (suppléants) dans les statistiques gouvernementales, car un des critères d'inclusion des sujets de notre échantillon était d'avoir un contrat à temps partiel ou à temps plein.

Tableau 4

Répartition des sujets au questionnaire selon leur groupe d'âge

Groupe d'âge	<i>n</i>	Pourcentage (%)
35 ans ou moins	14	31,1
Entre 36 et 45 ans	18	40,0
Entre 46 et 55 ans	9	20,0
Entre 56 et 65 ans	3	6,7
65 ans ou plus	1	2,2
Total	45	100,0

Plus de la moitié des sujets de notre échantillon (n=32 [71,1 %]) sont âgés de 45 ans et moins, alors que 13 sujets sont âgés de 46 ans et plus (28,9 %).

Les régions administratives. À la question #6, les sujets devaient cocher la région administrative dans laquelle ils enseignaient au moment de répondre au questionnaire. Douze régions administratives du Québec sur 17 sont représentées dans notre échantillon. Le tableau 5 présente les résultats obtenus à la question #6.

Tableau 5

Répartition des sujets au questionnaire selon leur région administrative

Région administrative	n	Pourcentage (%)
01 Bas-Saint-Laurent	1	2,2
02 Saguenay–Lac-Saint-Jean	3	6,7
03 Capitale-Nationale	3	6,7
04 Mauricie	8	17,8
05 Estrie	2	4,4
06 Montréal	3	6,7
08 Abitibi-Témiscamingue	3	6,7
09 Côte-Nord	1	2,2
11 Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	2	4,4
12 Chaudière-Appalaches	2	4,4
16 Montérégie	14	31,1
17 Centre-du-Québec	3	6,7
Total	45	100,0

L'Outaouais (région administrative 07), le Nord-du-Québec (10), Laval (13), Lanaudière (14) et les Laurentides (15) ne sont pas représentés dans notre échantillon, car nous n'avons pas eu de réponses d'enseignants de ces régions. Il s'agit d'une limite au portrait que nous avons pu dresser des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la population visée par cette recherche.

Nous croyons que le fait que la région 08 (Mauricie) soit davantage représentée serait dû au fait que le chercheur enseigne dans cette région et qu'il a pu mieux faire connaître sa recherche. Quant aux 14 sujets de la région 16 (Montérégie, rive sud de Montréal), soit 31,1 % de l'échantillon, il faut noter que cette région comprend plus de centres d'éducation aux adultes que les autres régions en raison de son étendue géographique et de son urbanisation plus importante que les autres régions.

Les contrats. La question #3 était : *Avez-vous un contrat à temps plein ou à temps partiel dans un centre d'éducation aux adultes?* Les sujets devaient cocher le type de contrat correspondant à leur profil. Vingt sujets ont répondu avoir un contrat à temps partiel (44,4 %) alors que 25 ont dit être à temps plein (55,6 %).

Les niveaux d'enseignement. La question #2 était : *À quel(s) niveau(x) enseignez-vous?* Notre échantillon est composé de 4 enseignants qui enseignent uniquement à la FBC (8,89 %), de 14 enseignants qui enseignent uniquement à la FBD (31,11 %) et de 27 enseignants qui enseignent aux deux niveaux (60,0 %). C'est au regard de cette composition de notre échantillon que nous avons décidé de ne pas comparer les résultats selon les niveaux d'enseignement des sujets. Sans compter que les groupes étaient inégaux quant au nombre d'effectifs et que cette comparaison ne faisait pas partie de nos objectifs de recherche, la participation à la recherche sur une base volontaire empêchait de répondre au critère de sélection aléatoire exigé pour procéder à des analyses inférentielles.

L'expérience. L'expérience à la FGA et l'expérience à la formation générale des jeunes (FGJ) des sujets de l'échantillon sont ici présentées. Il s'agit des données obtenues aux questions #7 et #8.

L'expérience à la FGA. La question #7 était : « Combien d'années d'expérience avez-vous à la formation générale des adultes? » Le nombre moyen d'années d'expérience à la FGA de notre échantillon pour le questionnaire est de 11,47 ans. L'écart-type de 7,143 nous indique que les données s'éloignent de la moyenne. La médiane de 10 nous permet ici d'avoir une meilleure idée de la dispersion des données. Celle-ci indique que la moitié des données se situe au-dessous de 10 ans d'expérience et que l'autre moitié se situe au-dessus de ce même nombre d'années d'expérience à la FGA. Le sujet ayant le moins d'années d'expérience à la FGA a répondu n'en avoir qu'une seule. Quant au sujet ayant répondu en avoir le plus, il a mentionné avoir 31 ans d'expérience à ce secteur. L'étendue est donc de 30.

L'expérience à la FGJ. La question #8 était : « Combien d'années d'expérience avez-vous à la formation générale des jeunes? ». Le nombre moyen d'années d'expérience à la FGJ de l'échantillon pour le questionnaire est de 3,13 ans. L'écart-type de 3,841 indique que les données s'éloignent de la moyenne. Toutefois, la médiane de 2 précise que la moitié des sujets a indiqué avoir moins de deux ans d'expérience à la FGJ. Douze sujets (26,7 %) ont répondu n'avoir aucune année d'expérience à la FGJ alors que 17 ans

est le nombre d'années d'expérience à la FGJ le plus élevé que nous avons reçu par un seul sujet. L'étendue est donc de 17.

3.3.5 Les méthode d'échantillonnage pour les entretiens semi-dirigés. Les sujets ayant partagé, sur une base volontaire, leur intérêt pour participer aux entretiens aux questions #80 et #81 du questionnaire ont été rejoints par courriel à la mi-mai 2017. Ce courriel d'invitation comprenait la lettre d'information pour les entretiens²⁹ ainsi qu'un lien vers un court questionnaire, moyennant cinq minutes à remplir, qui a servi à déterminer un moment, un lieu et un moyen de communication pour y procéder. Une fois la confirmation des sujets reçue par le chercheur, le consentement écrit³⁰ qui devait être complété et signé avant l'entretien leur était envoyé par courriel.

Les entretiens ont été réalisés une seule fois auprès de chacun des sujets, au moment, dans le lieu et par le moyen qui leur convenaient. Ils ont eu lieu à la fin de l'année scolaire 2016-2017, dans la semaine du 5 au 9 juin 2017 et la semaine du 19 au 23 juin 2017. Le fait que ces invitations aient été envoyées en fin d'année scolaire pourrait expliquer pourquoi 4 sujets sur les 13 ayant répondu avoir de l'intérêt pour participer à un entretien dans le questionnaire n'ont pas répondu à l'appel³¹.

²⁹ La lettre d'information pour les entretiens est présentée dans l'Appendice F.

³⁰ Le consentement écrit pour la participation à un entretien est présenté dans l'Appendice G.

³¹ Par exemple, un de ces cinq sujets nous a écrit à la fin du mois de juin pour s'excuser de ne pas avoir répondu au courriel d'invitation aux entretiens dans les délais prévus, car il n'avait pas pris ses courriels pendant ses vacances ayant commencé au début du mois de mai.

Au départ, nous voulions procéder à environ six entretiens semi-dirigés, car des recherches montrent que ce nombre d'entretiens est souvent suffisant pour atteindre la saturation des données (entre autres Lafontaine, 1995 et 2001; Dumais 2008; Aylward, 2010; Schillings et Poncelet, 2011; Dumais, 2014). Comme neuf sujets ont répondu à l'appel pour participer aux entretiens, nous avons décidé de procéder à ces neuf entretiens afin d'aller aussi loin que ce que la saturation du nombre de sujets volontaires aux entretiens nous offrait.

3.3.6 Les critères de sélection pour les entretiens. A priori, nous savions que les sujets pour les entretiens répondaient aux critères de sélection pour participer à la recherche, car pour laisser son adresse courriel afin d'y participer, il leur fallait préalablement avoir répondu au questionnaire qui lui-même comprenait des critères de sélection. Bien qu'il n'ait pas été difficile de sélectionner les sujets d'entretiens, nous avons quand même vérifié les réponses de ceux-ci au questionnaire. Considérant le nombre de sujets ayant présenté un intérêt pour participer aux entretiens (13) et ceux ayant répondu au courriel d'invitation pour y procéder (9), nous avons pu constater qu'ils répondaient aux critères de sélection qui étaient prévus au cas où il aurait fallu choisir parmi un plus grand nombre de sujets intéressés. Voici ces critères.

Premièrement, nous souhaitions procéder à des entretiens avec des enseignants de niveaux variés afin de dresser un portrait à partir d'un nombre équitable de sujets pour la FBC et la FBD. Deuxièmement, nous voulions que leurs réponses au questionnaire concordent ou

différent entre elles afin de dresser le portrait le plus représentatif de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension orale à la FGA en cette période d'implantation du plus récent programme de FBD. Ainsi, nous allions pouvoir décrire les pratiques les plus et les moins en lien avec les plus récents programmes de la FGA. Troisièmement, les sujets dont les réponses au questionnaire ne répondaient pas aux attentes des programmes ou se contredisaient étaient souhaités afin de nuancer ou de justifier leurs réponses.

3.3.7 Les caractéristiques de l'échantillon pour les entretiens. D'emblée, nous souhaitons rappeler que nous sommes conscient que nos données ne sont pas généralisables à l'ensemble des enseignants québécois du français langue première au secondaire de la FGA. C'est, entre autres, pour cette raison que nous sommes allé réaliser des entretiens avec tous les sujets ayant confirmé leur participation aux entretiens, et ce, sans égard aux critères mentionnés précédemment. Dans ce qui suit, nous présentons les caractéristiques des neuf sujets constituant notre échantillon pour les entretiens semi-dirigés que nous avons réalisés.

Le sexe. L'échantillon pour les entretiens est constitué de 3 hommes (33,3 %) et 6 femmes (66,7 %). Notre échantillon pour les entretiens est alors composé d'une proportion plus grande de femmes, comme il en est pour l'échantillon pour le questionnaire et les données statistiques gouvernementales mentionnées précédemment (MEES, 2017).

L'âge. La question #5 demandait aux sujets de cocher le groupe d'âge dans lequel ils se situaient au moment de répondre au questionnaire. Plus de la moitié des sujets aux entretiens est âgée entre 36 et 45 ans (n=5 [55,6 %]), deux ont 35 ans et moins (n=2 [22,2 %]) et deux sont âgés entre 46 et 55 ans (n=2 [22,2 %]).

Les régions administratives. Au regard des réponses à la question #6 (*Dans quelle région administrative enseignez-vous?*), nous pouvons remarquer que la Mauricie (région administrative 04) et la Montérégie (16) sont représentées par trois sujets chacune. Les autres régions représentées par les sujets aux entretiens, soit Montréal (06), la Côte-Nord (09) et Chaudière-Appalaches (12), sont quant à elles représentées par un seul sujet chacune. Il est à noter, afin d'éviter l'identification des sujets, que nous ne nommerons pas les régions administratives d'où provient chacun des sujets.

Les contrats. La question #3 était : *Avez-vous un contrat à temps plein ou à temps partiel dans un centre d'éducation aux adultes?* Les sujets devaient cocher le type de contrat correspondant à leur profil. Trois sujets ont répondu avoir un contrat à temps partiel (33,3 %) alors que six ont dit être à temps plein (66,7 %).

Les niveaux d'enseignement. Les réponses à la question #2 (*À quel[s] niveau[x] enseignez-vous?*) du questionnaire révèlent que 6 sujets aux entretiens ont mentionné enseigner la FBC et la FBD (66,7 %), alors que 3 ont indiqué enseigner uniquement à la FBD (33,3 %). Nous sommes conscient qu'aucun sujet aux entretiens n'enseignait

uniquement à la FBC. Il s'agit d'une limite de notre recherche quant au portrait des pratiques des enseignants de la FBC, car nous n'avons pas pu les décrire autant en profondeur que celles des enseignants de la FBD ou des deux niveaux. Nous pouvons tout de même affirmer que les pratiques des sujets aux entretiens se réalisent à des niveaux variés parce que six sujets enseignent aux deux niveaux.

L'expérience. Cette partie présente les réponses des sujets aux entretiens aux questions #7 et #8 du questionnaire (questions sur l'expérience à la FGA et à la FGJ).

L'expérience à la FGA. La question #7 était : « Combien d'années d'expérience avez-vous à la formation générale des adultes? » Le nombre moyen d'années d'expérience comme enseignant à la FGA de notre échantillon aux entretiens est de 11,56 ans. L'écart-type de 6,085 nous informe quant à lui que les données s'éloignent de la moyenne comme il en était pour l'échantillon du questionnaire. La médiane de 10 indique ici que la moitié des données se situe au-dessous de dix ans d'expérience à la FGA. Pour ce qui est du sujet ayant le moins d'années d'expérience, celui-ci dit avoir trois années d'expérience à la FGA. Quant au sujet ayant indiqué en avoir le plus, elle a répondu avoir 25 ans d'expérience à ce secteur. L'étendue est donc de 22.

L'expérience à la FGJ. La question #8 était : « Combien d'années d'expérience avez-vous à la formation générale des jeunes? » La moyenne du nombre d'années d'expérience au secteur des jeunes pour les sujets aux entretiens est de 4 ans. L'écart-type

de 5,701 indique que les données s'éloignent de la moyenne comme il en était pour l'échantillon du questionnaire. Quant à la médiane de 2, elle indique que la moitié des données se situe au-dessous de deux ans d'expérience à la FGA. Trois sujets aux entretiens ont répondu n'avoir aucune expérience à la formation générale des jeunes. Celui ayant dit en avoir le plus avait 17 années d'expérience à ce secteur. L'étendue est donc de 17.

L'échantillon des entretiens reflète l'échantillon du questionnaire quant au sexe, à l'âge, aux contrats et aux niveaux d'enseignement. En effet, tant pour le questionnaire que pour les entretiens, les femmes, les sujets âgés de 35 ans ou plus, les enseignants ayant un contrat à temps plein ainsi que ceux qui enseignent aux deux niveaux du secondaire (FBC et FBD) sont davantage représentés. En ce qui concerne le nombre d'années d'expérience, les résultats montrent que les deux échantillons ont plus d'expérience à la FGA qu'à la FGJ. Pour ce qui est des régions administratives, ce ne sont pas toutes les régions des sujets au questionnaire (12 régions) qui composent l'échantillon aux entretiens (5 régions). Néanmoins, la Mauricie et la Montérégie sont, dans les deux cas, les plus représentées.

3.4 Les procédures d'analyse des données

Comme notre recherche se veut à devis descriptif mixte, nous avons procédé à des analyses quantitatives et qualitatives dans le but de « présenter les caractéristiques de l'échantillon auprès duquel les données ont été recueillies. » (Fortin, 2010, p. 481) Nous avons eu recours à trois logiciels pour réaliser nos analyses.

Le logiciel *Google Forms* avec lequel nous avons construit le questionnaire en ligne offrait des analyses quantitatives descriptives de base et offrait un accès à une table Excel des données. Ces données ont ensuite été traitées avec le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) offrant différentes options d'analyse quantitative, dont des tests statistiques. Nous avons également réalisé des analyses qualitatives des données issues des questions ouvertes qui permettaient l'ajout d'éléments. Pour ce faire, nous avons procédé à des analyses de contenu à l'aide du logiciel *N'Vivo*, logiciel qui offre plusieurs options de codage pour procéder à des analyses qualitatives par analyse de contenu. Les données recueillies lors des entretiens ont, quant à elles, été retranscrites sous forme de verbatim et ont aussi été traitées avec le logiciel *N'Vivo*.

Bref, nous avons opté pour deux types d'analyse selon les types de données recueillies. Nous avons procédé à des analyses quantitatives pour les données recueillies par le questionnaire à l'aide des questions fermées. Des analyses qualitatives ont ensuite été effectuées avec les données recueillies lors les entretiens et aux questions du questionnaire qui permettaient l'ajout d'éléments. Ces questions étaient pour la majorité ouvertes. Dans ce qui suit, nous présentons comment ces deux types d'analyses ont été réalisées.

3.4.1 Les analyses quantitatives des données. Des analyses statistiques descriptives ont été réalisées avec les données du questionnaire. Selon Fortin *et al.* (2012, p. 481), « l'analyse statistique descriptive des données permet au chercheur de résumer un ensemble de données brutes à l'aide de tests statistiques [afin de] décrire les

caractéristiques de l'échantillon et [de] répondre aux questions de recherche. » Ces analyses comprennent les distributions de fréquences, les mesures de tendance centrale (mode, moyenne, médiane, écart-type), les mesures de dispersion et les mesures servant à décrire des associations entre deux variables.

Afin de procéder à ces analyses statistiques descriptives, nous avons commencé par dégager les variables continues et les variables catégorielles au regard des types de réponses que les sujets devaient fournir dans le questionnaire. Cela nous a permis d'opérationnaliser nos données afin de déterminer les mesures à présenter selon la nature des données recueillies.

En premier lieu, nous avons retiré les questions #1, #80, #81 et #82, car elles portaient sur le consentement à participer au questionnaire, aux entretiens et au tirage des cartes cadeaux pour la participation à la recherche. Nous avons aussi mis de côté les questions #9, #12, #17, #35, #40, #45, #60 et #65, car elles impliquaient des variables qualitatives (non numériques). Ces questions portaient sur les formations reçues ou consistaient en l'ajout d'éléments. Ces données ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Ce type d'analyse est présenté dans la partie suivante.

En deuxième lieu, nous avons relevé les variables continues, « variables dont les modalités ont des valeurs numériques, comme les variables d'intervalles et de proportion. » (Fortin *et al.*, 2012, p. 483). Les questions #7 et #8 consistaient en l'indication d'un nombre

d'années et plusieurs questions (#13, #15, #18, #20 à #29, #31, #32, #33, #36, #37, #38, #41, #42, #43, #46, #48, #50, #51, #54, 56, #57, #58, #61, #62, #63, #66, #67, #68, #71, #73, #75, #76 et #79) impliquaient l'utilisation d'une échelle de Likert variant de 1 à 4.

Pour les réponses obtenues sur les échelles de Likert, nous avons présenté les fréquences en pourcentage ainsi que des mesures de tendance centrale et de dispersion afin de nous renseigner sur le degré d'étalement des données et leur distribution autour de la moyenne.

Nous avons donc présenté les moyennes et les écarts-types dans les tableaux. Les écarts-types ont été mesurés à l'aide de scores standardisés, scores Z^{32} . Moins les scores sont élevés, plus les données sont homogènes alors que plus les scores sont élevés, plus elles sont hétérogènes. De plus, nous avons indiqué la médiane pour certains résultats dont la courbe normale était asymétrique. Ces analyses ont permis de qualifier l'homogénéité et l'hétérogénéité des scores.

En troisième lieu, nous avons relevé les variables catégorielles, variables « dont les modalités sont des catégories, comme "homme" et "femme" pour la variable sexe. » (Fortin *et al.*, 2012, p. 483). Certaines questions (#2, #3, #4, #5, #6, #9, #10, #11, #14, #16, #19, #30, #34, #39, #44, #47, #52, #53, #55, #59, #64, #69, #72, #77 et #78)

³² « Le score standardisé permet de savoir à combien d'écarts-types une observation se situe de la moyenne. Dans le cas spécifique d'une distribution transformée en scores Z , la moyenne devient toujours égale à 0 et l'écart-type, toujours égal à 1. Si une observation est égale à la moyenne, son pendant en score Z sera de 0 et si une observation est égale à un écart-type au-dessus de la moyenne, son score Z sera 1. Les scores Z négatifs représentent des valeurs sous la moyenne. » (Yergeau et Poirier, 2013, en ligne)

demandait aux sujets de cocher des cases correspondant à leur profil sociodémographique, à des fréquences de pratiques dont les valeurs n'étaient pas continues, aux outils utilisés, etc. Les réponses aux questions ouvertes #49 et #74 ont aussi été considérées comme des variables catégorielles, car il était possible de répondre par un nombre exact ou par « illimité » quant au nombre d'écoutes possibles par l'élève. Pour ces données, nous avons présenté des fréquences en pourcentage, mais n'avons pas ressorti de moyennes et d'écart-types, car le nombre d'écoute n'est pas une variable continue au sens où il est impossible de calculer une moyenne et un écart-type avec des données codées « illimité » versus un nombre précis d'écoutes (1, 2, 3, ...).

3.4.2 Les analyses qualitatives des données. Pour les analyses qualitatives, nous avons utilisé la méthode d'analyse de contenu pour dégager les thèmes saillants et les tendances des données recueillies afin de classer ces dernières dans différentes catégories (Karsenti et Savoie-Sajc, 2011). Plusieurs recherches se sont intéressées à l'analyse de contenu. Pour notre part, nous nous sommes appuyé sur la thèse de Dumais (2014), car sa présentation de l'analyse de contenu prend appui sur plusieurs travaux (L'Écuyer, 1987 et 1990; Mucchielli, 1988; Mayer et Ouellet, 1991; Robert et Bouillaguet, 1997; Landry, 2000; Legendre, 2005; Richard, 2006; Bardin, 2007; Leray, 2008). Selon Dumais (2014, p. 136) l'analyse de contenu est « une méthode scientifique de recherche basée sur une technique d'analyse utilisant des procédures systématiques, objectives, qualitatives de description permettant le traitement exhaustif et méthodique de matériel varié afin de faire ressortir les caractéristiques spécifiques du contenu explicite de ce matériel ». Dans le

cadre de notre recherche, le matériel analysé était les verbatims des entretiens semi-dirigés ainsi que les réponses aux questions ouvertes du questionnaire qui demandaient une réponse courte pour l'ajout d'éléments (questions #9, #12, #17, #35, #40, #45, #60 et #65). Puisque l'analyse de contenu peut être effectuée avec un nombre variable d'étapes, selon les auteurs consultés, nous avons pris la décision de nous appuyer sur le modèle présenté dans la thèse de Dumais (2014), car il a déjà été utilisé dans le cadre d'une recherche portant sur l'oral. Ce modèle en quatre étapes est inspiré de L'Écuyer (1987) et adapté par Guay (2004).

La première étape consiste en une *lecture préliminaire* permettant d'anticiper le choix des unités d'analyses, segments d'information, d'un texte ou du corpus. En se familiarisant avec le contenu du matériel, on arrive à déterminer la façon dont l'ensemble de la situation se présente.

La deuxième étape permet de colliger les unités d'analyses trouvées dans le matériel par une *lecture analytique*. Parmi différents types d'unités d'analyse, nous avons choisi l'unité de sens entendu comme « tout énoncé retenu qui possède normalement un sens complet en lui-même » (L'Écuyer, 1987; cité par Dumais, 2014, p. 138). Pour notre recherche, nous n'avons considéré que le contenu manifeste, ce qui a été explicitement dit lors des entretiens et écrit aux endroits où une réponse « Autres » était prévue dans le questionnaire.

La *categorisation* et la *classification* constituent la troisième étape. Cette étape « consiste à regrouper les unités de sens par "analogie de sens" (Mucchielli, 1979) afin de mettre en évidence les caractéristiques et la signification des documents analysés (L'Écuyer, 1990). » (Dumais, 2014, p. 138) Pour ce faire, on nomme des catégories d'unités de sens en leur attribuant un mot générique appelé « descripteur ». L'écuyer (1987) précise que le choix des descripteurs peut être réalisé selon trois modèles : ouvert, fermé et mixte. Pour le modèle ouvert, les descripteurs ne sont pas choisis avant de procéder à la lecture analytique, « le choix se fait au fur et à mesure de l'analyse de contenu » (Dumais, 2014, p. 138-139). Pour ce qui est du modèle fermé, les descripteurs sont déterminés avant même la lecture du matériel par le chercheur. Le modèle mixte consiste quant à lui à prédéterminer certains descripteurs et d'en induire d'autres ou d'en retirer quelques-uns au cours de l'analyse (L'Écuyer, 1987). Pour notre recherche, nous avons choisi le modèle fermé. Nous avons favorisé des descripteurs au regard des concepts exposés dans le cadre conceptuel et qui ont fait l'objet de questions dans le questionnaire (exemples : méthodes d'enseignement, stratégies d'écoute, types de situations d'écoute, procédés d'évaluation, etc.) ou lors des entretiens (exemples : formations, aisance, fréquence d'enseignement et d'évaluation, etc.). Il est à noter que seules les unités de sens explicitement ou indirectement (utilisation de pronom par exemple) présentées ont été catégorisées.

La quatrième étape consiste en la *description*. Les unités de sens catégorisées sont regroupées selon les descripteurs et les éléments du cadre conceptuel pour le traitement qualitatif.

Ce type d'analyse que nous avons mené avec le logiciel N'Vivo nous a permis de catégoriser des unités de sens selon des descripteurs tels qu'« enseignement d'objets liés à l'oral », « enseignement explicite », « enseignement de stratégies d'écoute », « situation d'écoute lors des évaluations comme aide à l'apprentissage », « outils utilisés pour l'évaluation comme bilan des compétences », etc. L'analyse de contenu nous a aussi permis de traiter les données portant sur les méthodes, les procédés et les outils utilisés en termes de fréquences d'apparition.

3.5 Les considérations éthiques

Cette recherche a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Un certificat portant le numéro CER-17-231-07.06 a été émis le 30 janvier 2017.

3.5.1 Le consentement de participation à la recherche. La première page du questionnaire d'enquête en ligne présentait aux sujets les objectifs de la recherche, les avantages et les inconvénients associés à leur participation au questionnaire, les moyens utilisés pour la conservation de leur anonymat ainsi que de la confidentialité des données personnelles. La présentation de leur droit de désistement à tout moment, et ce, sans préjudice et sans avoir à fournir d'explication était aussi exposée. Le lien vers une lettre d'information plus spécifique leur était aussi présenté (voir Appendice F). Après avoir été informés que leur décision de participer volontairement à la recherche était libre et éclairée,

les sujets avaient à sélectionner une case « Oui, j’accepte de participer. » Ils n’avaient pas accès au questionnaire s’ils ne sélectionnaient pas cet énoncé.

Quant aux entretiens semi-dirigés, les sujets devaient préalablement avoir lu une lettre d’information qui contenait les éléments suivants : les objectifs de la recherche, les avantages et les inconvénients associés à leur participation aux entretiens, les moyens utilisés pour la conservation de la confidentialité des données personnelles et de leur anonymat (voir annexe K). Après la lecture de la lettre d’information, un consentement écrit était exigé avant de procéder à l’entretien. Le rappel d’une participation volontaire, d’une décision libre et éclairée ainsi que la présentation de leur droit de désistement à tout moment, et ce, sans préjudice et sans avoir à fournir d’explication, étaient exposés. Une case devait également être cochée pour attester de leur accord à ce que l’audio des entretiens soit enregistré. Ce n’est qu’une fois ce document papier signé et daté que nous avons procédé aux entretiens.

3.5.2 La protection des données à caractère personnel. Les courriels d’invitation, le questionnaire, les entretiens et la présentation des résultats ont impliqué des mesures de protection pour assurer la confidentialité des données et pour assurer l’anonymat des sujets. Précisons que pour la présentation des résultats, nous avons

convenu de donner un code alphanumérique³³ à chacun des sujets afin de conserver leur anonymat. Nous avons choisi de ne pas nommer les régions administratives, car certaines régions étaient peu représentées dans l'échantillon, ce qui aurait pu permettre l'identification des sujets malgré un code alphanumérique. Aucun nom ou prénom de sujet n'a été inscrit dans les documents enregistrés, hormis sur les formulaires de consentement pour les entretiens.

Afin d'assurer la confidentialité des données, nous avons procédé à la sauvegarde de celles-ci sur des clés USB gardées sous clé par des personnes ayant signé un engagement à la confidentialité. L'anonymat des sujets a quant à lui été assuré par la non-identification des régions administratives des sujets mentionnés, car certains sujets de régions moins représentées dans l'échantillon auraient pu être identifiés par leurs collègues. L'anonymat des sujets a aussi été assuré par un code alphanumérique ainsi que par des courriels personnalisés ou contenant la mention de confidentialité « CCI ».

Maintenant que les constituants de la méthodologie sont exposés, voici la présentation des résultats obtenus par le questionnaire et les entretiens semi-dirigés.

³³ Le code alphanumérique a été convenu de la façon suivante : la lettre S signifie « sujet de l'échantillon » du questionnaire alors que le nombre qui suit représente la ligne du fichier SPSS correspondant aux réponses d'un même sujet. Ainsi, S24 signifie que ce sujet correspond aux données présentées à la ligne 24 du fichier SPSS. Pour les sujets d'entretien, nous avons conservé le numéro de ligne du fichier SPSS correspondant à leurs réponses au questionnaire (S1, S3, S4, S8, S12, S20, S27, S41 et S45).

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus par l'entremise du questionnaire d'enquête en ligne ($N=45$) et des entretiens semi-dirigés ($N=9$)³⁴. En premier lieu, les résultats relatifs aux formations reçues par les sujets sont présentés. En deuxième lieu, il est question des résultats liés aux pratiques d'enseignement de la compréhension orale. En troisième lieu, les résultats concernant les pratiques d'évaluation de la compréhension orale sont abordés. Il est à noter que chacune des sections présente d'abord les résultats au questionnaire, après quoi les résultats obtenus aux entretiens semi-dirigés, pour lesquelles des questions de relances et de demandes de précisions ont été ajoutées, sont exposés³⁵.

4.1 Les formations réalisées

Les formations universitaires, les formations spécifiques pour enseigner à la FGA et les formations portant sur l'oral réalisées par les sujets sont ici présentées. Nous avons fait le choix de questionner les enseignants de la FGA à ce sujet afin de mieux comprendre leurs pratiques. Il ne s'agissait pas d'un objectif de recherche en soit, mais d'une information qui nous paraissait essentielle à connaître pour mieux comprendre les résultats.

³⁴ L'ordre des variables exposé dans le questionnaire a parfois été réorganisé en fonction des moyennes obtenues afin de mettre en évidence les récurrences les plus et les moins élevées.

³⁵ Il est à noter que le corps du texte n'expose que les résultats les plus flagrants afin de faciliter l'identification de ceux-ci pour la discussion du prochain chapitre.

4.1.1 Les formations universitaires. La question #9 demandait aux sujets d'inscrire le nom de la ou des formation(s) universitaire(s) réalisée(s). L'analyse de contenu de ces données s'est réalisée en deux temps. En premier lieu, nous avons classé les données en fonction du niveau de scolarité le plus élevé auquel les sujets ont mentionné avoir complété une formation en lien avec l'éducation. Les descripteurs ont été les suivants : 1) *Mineure* (30 crédits), *majeure* (60 crédits) ou *certificat*; 2) *Baccalauréat*; 3) *Maitrise*; 4) *Doctorat*; 5) *Aucune formation en éducation*. En deuxième lieu, les données ont été classées en fonction des disciplines propres à chaque programme lorsqu'elles étaient spécifiées. Le tableau 6 présente la classification des données obtenues.

Tableau 6

Formation(s) universitaire(s) réalisée(s) par les sujets du questionnaire selon le niveau et les disciplines propres aux programmes d'études

Niveaux	Disciplines	<i>n</i>
Mineure, majeure ou certificat	Mineure en pédagogie	1
	Certificat en enseignement	1
	Certificat en enseignement + certificat en enseignement du français + Baccalaurat en géographie	1
Baccalauréat	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire	20
	Baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire	4
	Baccalauréat en enseignement de la science et de la technologie au secondaire	1
	Baccalauréat d'enseignement des études françaises	1
	Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire	3
	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale	1
	Non précisé	2
Maitrise	Maitrise en enseignement	6
	Baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire + Maitrise en didactique des langues	1
Doctorat	-	0
Aucune formation en éducation	Baccalauréat en histoire de l'art	1
	Baccalauréat en art + mineure en italien + deux majeures (français et allemand)	1
Total		45

Les formations universitaires réalisées sont variées. Le *baccalauréat* est le niveau d'études duquel le plus grand nombre de sujets est issu (71,1 % [$n=32$]). Le programme d'études le plus réalisé semble être un *baccalauréat en enseignement du français au secondaire* (44,4 % [$n=20$]). D'autre part, on peut noter que 2 sujets (4,4 %) n'ont réalisé *aucune formation en éducation* et que 26 sujets sur 45 (57,8 %) ont réalisé une formation en lien avec l'éducation et le français³⁶.

4.1.2 Les formations universitaires spécifiques pour enseigner à la FGA. La question #10 demandait aux sujets si oui ou non ils avaient déjà reçu une formation universitaire spécifique pour enseigner à la FGA. Il semble que 8,9 % (**S25, S26, S27 et S28**) en auraient déjà reçu une, ce qui ne serait pas le cas pour les 41 autres (91,1 %).

S27 est le seul sujet d'entretien qui avait mentionné avoir reçu une formation spécifique pour enseigner à la FGA. Lors de l'entretien, nous lui avons demandé en quoi consistait cette formation et dans quel cadre celle-ci avait été reçue. **S27** a précisé qu'il s'agissait de deux cours optionnels qu'il avait eu à choisir dans son parcours à la maîtrise qualifiante en enseignement du français et que ceux-ci abordaient les difficultés des élèves adultes.

4.1.3 Les formations sur l'oral. La question #11 demandait aux sujets de cocher « oui » ou « non » pour indiquer s'ils avaient déjà reçu une ou des formation(s) sur l'oral

³⁶ Pour les programmes en lien avec l'enseignement du français, nous avons considéré les programmes dans lesquels la didactique du français est abordée, soit : le certificat en enseignement du français au secondaire, le baccalauréat en enseignement du français au secondaire, le baccalauréat en enseignement des études françaises, le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, le baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale ainsi que la maîtrise en didactique des langues.

à l'université ou ailleurs. Quinze sujets (33,3 %) ont mentionné avoir déjà reçu une ou des formation(s) portant sur l'oral alors que les 30 autres (66,7 %) ont indiqué ne pas en avoir déjà eue(s).

Dans le cas de l'affirmative à la question #11, la question #12 demandait de préciser la ou les formation(s) reçue(s). Les réponses obtenues ont été classées selon les descripteurs suivants : *formation initiale*, *formation continue* ou *expérience personnelle*. Il est à noter que les réponses de **S27** et de **S45** ont pu être classées à deux endroits et que **S28** n'a pas répondu à la question #12 alors qu'il avait indiqué avoir déjà reçu une formation sur l'oral.

Onze sujets ont mentionné avoir reçu une formation sur l'oral dans le cadre d'une *formation initiale*. Ces formations reçues « à l'université » (**S29**) consistaient en un cours obligatoire (**S43**), un cours optionnel (**S40**), un cours de phonétique (**S39**), un cours sur l'« expression » ou la « communication » orale (**S4**, **S7**, **S16** et **S40**) ou un cours sur la didactique du français (**S15**, **S27** et **S45**). **S15** a précisé que, dans son cours de didactique du français, il y avait un module sur l'enseignement de l'oral dans lequel il était amené à lire des recherches et à participer « à un forum de discussion sur l'enseignement de la production orale ». **S46** a pour sa part répondu que l'oral a été « très peu » abordé et « surtout été abordé en stage avec les enseignants associés ». En ce qui concerne les *formations continues* sur l'oral, quatre sujets ont mentionné en avoir reçu une que ce soit à l'école (**S3**) lors de journées pédagogiques (**S27**) ou dans des congrès (**S20**, **S27** et **S45**).

Quant aux *expériences personnelles*, **S17** a indiqué n'avoir reçu « aucune formation » sur l'oral, mais avoir fait de l'« animation [en] théâtre pendant quelque 8 années ».

Pour ce qui est des résultats obtenus aux entretiens, cinq sujets d'entretien avaient répondu avoir déjà reçu une ou des formation(s) portant sur l'oral (55,6 %) à la question #11 alors que quatre avaient mentionné ne pas en avoir déjà reçue(s) (55,6 %). Lors des entretiens, nous avons demandé à **S3**, **S4**, **S20**, **S27** et **S45** de préciser en quoi consistaient les formations sur l'oral reçues, le cadre dans lequel elles avaient eu lieu et si elles abordaient tant la production orale que la compréhension orale.

Les formations sur l'oral reçues par **S3** abordaient l'écoute et étaient offertes par le ministère de l'Immigration lorsqu'il enseignait en francisation. Voici un extrait de la réponse de **S3** :

« C'tait l'immigration ... c'tait francisation de l'immigration [...] on a eu des formations ... parce que les immigrants [...] devaient être évalués à l'écoute [...] pis ça j'ai réutilisé ça quand j'ai eu des étudiants ... en français régulier ... FBD [...] y nous disait ... comment ... faire ... pour ... faire écouter général le message ... après ça faire lire les questions ... après ça voir les mots-clés ... pour que l'élève soit capable de ... répondre ... aux questions. »

Pour sa part, **S4** a expliqué que la formation qu'il a reçue sur l'oral avait été dans le cadre du baccalauréat en enseignement au secondaire et qu'il s'agissait d'un cours obligatoire sur la communication orale dans lequel les étudiants étaient amenés à s'exercer pour mettre en pratique des exposés oraux en petits groupes d'environ 20 étudiants. **S4** a précisé que la compréhension orale n'y était pas abordée.

La formation sur l'oral reçue par **S20** a eu lieu dans un congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF). **S20** a mentionné que : « c'était sur euh ... des trucs d'enseignement ... donc euh ... les lapsus et la logique ... pour l'intégrer au quotidien dans nos classes » et que cette formation n'abordait que la production orale.

S27 a quant à lui précisé que sa formation sur l'oral avait été dans le cadre d'un cours obligatoire en didactique de l'oral à l'Université du Québec à Montréal. Il a précisé que, dans ce cours, des modèles pour enseigner l'oral, par exemple, celui de Dolz et Schneuwly étaient présentés. **S27** a ajouté que la construction et la réalisation d'exposés ainsi que différents objets liés à l'oral tels que « le débit, la gestuelle [,] la posture [et] le stress » y étaient abordés et qu'on y faisait « vivre la même chose que c'que [le professeur] suggér[ait] qu'on fasse vivre à nos élèves [;] construire [un] exposé [...] avec tout c'qu'[ils] avai[ent] appris ». **S27** a donné son avis en disant que c'était « très très très formateur ». Il a aussi indiqué que ce cours :

« a parlé d'la discussion ... du cercle de lecture ... faque ... toutes sortes de façons ... qu'on peut évaluer l'oral ... autre que l'exposé qui est tellement le plus classique et le ... moins ... à mon avis le moins pertinent là pour nos élèves adultes ... qui dans leur vie auront pas nécessairement à [...] exposer quelque chose devant des gens ... y vont ben plus avoir à interagir [,] à discuter [et à] passer des entrevues [qu'] à exposer quelque chose devant des gens ».

Pour ce qui est de la place accordée à la compréhension orale, **S27** a dit qu'elle avait été abordée, selon lui, « à la façon qui font au secteur des jeunes [...] dans l'sens où quand quelqu'un fait un exposé ben ... faut que comme élève tu écoutes, tu réagisses à cet exposé-là ... euh ... si c't'une discussion tu dois prendre part à la discussion ». **S27** a

indiqué qu'ils avaient aussi parlé de ce qu'est une question pertinente et de comment on peut amener l'élève à en poser. Selon **S27**, l'évaluation de la compréhension orale se fait par des discussions au secteur jeune, mais ne peut pas se faire ainsi à la FGA parce que « quand on a un élève inscrit dans un sigle [...] qui contient une présentation orale ... ça s'peut qu'dans la classe y'ait aucun autre élève inscrit là-dedans [...] faque on peut pas évaluer [la] compréhension orale [des] autres élèves ... on peut pas [les] évaluer [parce qu'ils ne] sont pas inscrit là-dedans [à] c'moment[-là] ». **S27** a conclu sa réponse en disant avoir apprécié la formation qu'il a reçue malgré qu'elle n'était « pas tellement adaptable » et que la production était davantage abordée que la compréhension.

S45 a pour sa part mentionné avoir reçu une formation sur l'oral dans le cadre « de l'évaluation du ministère en 5^e secondaire quand [il] enseignai[t] au secteur [des] jeunes ». Il a aussi précisé que « c'était pour [...] présenter un oral et non pas pour comprendre un oral ». La compréhension orale n'était donc pas abordée dans sa formation sur l'oral.

En résumé, les formations universitaires reçues par les sujets sont variées et, pour une part importante, réalisées dans le cadre d'un baccalauréat. Nous avons aussi pu noter qu'elles étaient en lien avec l'enseignement du français pour 26 sujets sur 45 (57,8 %). Pour ce qui est des formations spécifiques pour enseigner à la FGA, 4 sujets (8,9 %) sur 45 ont dit en avoir reçu une bien que nos résultats d'entretiens semblent montrer qu'il s'agit de cours optionnels au niveau de la maîtrise où on y aborde les difficultés des élèves adultes (**S27**).

Quant aux formations sur l'oral, le tiers de notre échantillon pour le questionnaire ($n=15$) a répondu en avoir reçue une, et ce, dans différents contextes. Au regard des entretiens, il semblerait que les formations sur l'oral abordent peu (**S27**) ou pas du tout la compréhension orale (**S4**, **S20** et **S45**), à moins qu'il s'agisse d'une formation sur l'apprentissage du français langue seconde (**S3**).

4.2 Les pratiques déclarées d'enseignement de la compréhension orale

Cette section contient cinq parties qui présentent les réponses des sujets au questionnaire et aux entretiens en ce qui concerne les questions portant sur des pratiques d'enseignement de la compréhension orale. Ces parties sont les suivantes : 1) L'aisance pour enseigner la compréhension orale; 2) La fréquence d'enseignement de la compréhension orale; 3) Les méthodes d'enseignement de la compréhension orale; 4) L'enseignement des stratégies d'écoute; 5) L'enseignement des objets liés à l'oral.

4.2.1 L'aisance pour enseigner la compréhension orale. La question #13 était : « À quel point êtes-vous à l'aise d'enseigner la compréhension orale? » Les sujets devaient cocher une réponse sur une échelle de 1 à 4 allant de « Pas du tout à l'aise » (item 1) à « Très à l'aise » (item 4). Près de la moitié des sujets ont coché l'item 3 (48,9 %) alors qu'aucun ne s'est dit pas du tout à l'aise. En couplant les résultats des deux items correspondant au fait d'être moins à l'aise (items 1 et 2) et ceux indiquant une aisance plus marquée (items 3 et 4), il semble que 7 sujets (15,6 %) sont moins à l'aise alors que

38 sujets (84,5 %) sont plus à l'aise d'enseigner la compréhension orale. Le tableau 7 présente ces résultats.

Tableau 7

Aisance pour enseigner la compréhension orale

Niveau d'aisance pour enseigner la compréhension orale	<i>n</i>	Pourcentage (%)
1 Pas du tout à l'aise	0	0,0
2	7	15,6
3	22	48,9
4 Très à l'aise	16	35,6
Total	45	100,0

Lors des entretiens, nous avons demandé aux sujets d'expliquer pourquoi, dans le questionnaire, ils avaient coché être *Peu à l'aise (S12 et S20)*, *À l'aise (S1, S4, S8 et S41)* ou *Très à l'aise (S3, S27 et S45)* pour enseigner la compréhension orale. Au regard des entretiens, six raisons expliqueraient le fait d'être davantage à l'aise pour enseigner la compréhension orale. Celles-ci sont présentées dans le tableau 8.

Tableau 8

Raisons qui expliqueraient le fait d'être davantage à l'aise pour enseigner la compréhension orale

Raisons	Sujets	Exemples de propos
L'expérience de l'enseignant	S1, S3, S4, S41 et S45	« ça fait quand même plusieurs années ... j'ai commencé à l'éducation des adultes » (S1)
La connaissance des difficultés des élèves	S1, S8 et S41	« en sachant quelles sont les difficultés d'mes élèves ... j'capable de les aider » (S8)
La connaissance du matériel, des tâches et des exigences ministérielles	S4, S8 et S41	« je comprends ... euh le matériel euh ... euh ministériel » (S41)
La pertinence de la compréhension orale au quotidien	S3 et S27	« j'veis la pertinence dans la vie d'tous les jours » (S27)
La réussite des élèves	S8	« parce que mes élèves euh ... réussissent » (S8)
Le fait d'aimer enseigner l'oral	S27	« parce que j'aime ça enseigner ça [...] j'trouve qu'c'est stimulant » (S27)

En ce qui concerne les sources de malaise pour enseigner la compréhension orale, 10 raisons ont pu être dégagées des verbatims d'entretiens, et ce, même par certains sujets qui avaient répondu être « À l'aise » ou « Très à l'aise » pour ce faire. En effet, l'analyse de contenu a révélé une certaine contradiction entre la réponse donnée au questionnaire et celle fournie lors des entretiens par **S1**, **S4** et **S8**. Ceux-ci avaient répondu être davantage à l'aise dans le questionnaire alors que leurs propos lors des entretiens ont aussi soulevé des sources de malaise pour enseigner la compréhension orale. Le tableau 9 présente les 10 sources de malaise pour enseigner la compréhension orale.

Tableau 9

Sources de malaises pour enseigner la compréhension orale

Sources de malaises	Sujets	Exemples de propos
L'implantation des nouveaux programmes	S1, S4, S8, S12 et S20	« on est à cheval entre [...] deux pratiques très différentes [...] j'ai aussi euh ... du chemin à faire ... à m'approprier davantage euh ... les pratiques euh du nouveau programme » (S1)
La marginalité de l'enseignement de la compréhension orale à la FGA	S1, S12 et S27	« dans le renouveau on en parle pu de ça [...] maintenant la compréhension de l'écoute n'existe plus » (S12)
Le manque de temps	S12, S20 et S27	« c'est plus difficile j'trouve euh ... de bien expliquer en peu d'temps ... l'nombre de ... de les stratégies d'écoute » (S20)
Le manque d'outils	S12 et S20	« parce qu'on est pas ... suffisamment outillé » (S12)
L'absence de méthodes d'enseignement	S4	« y'a rien comme suggestion comme méthode pis j'ai cherché pis j'ai questionné mes collègues » (S4)
Le manque de formation	S4	« j'avais jamais ... jamais jamais jamais touché à ça ... même au secteur jeune régulier euh ... on voyait pas ça ... on était pas évalué de ... sur cette facette-là » (S4)
La priorité accordée à la lecture	S12	« on se situe plus en lecture pis on va dire aux jeunes que c'est similaire » (S12)
Le fait de ne pas faire d'enseignement explicite	S12	« parce qu'on fait pas d'enseignement explicite [...] parce qu'on fait des fois pas même d'enseignement ... tout court » (S12)
L'impression de ne pas faire du bon travail	S12	« j'trouve que à ce sujet-là on fait un très mauvais travail ... pareil pour la production ... orale aussi » (S12)

Sources de malaises pour enseigner la compréhension orale (suite)

Sources de malaises	Sujets	Exemples de propos
L'enseignement individualisé et modulaire en place sont désirés par les élèves, malgré qu'ils soient considérés inappropriés pour enseigner l'oral	S20	« c'est à l'individuel [...] les élèves qui s'inscrivent à la formation générale des adultes ... en général ... ne veulent pas recevoir des ... des capsules magistrales [et] j'trouve que c'est ... c'est quekchose qui doit être fait et refait ... tout au long d'l'année ... euh ... plus sous forme magistrale [...] d'où mon malaise » (S20)

4.2.2 La fréquence d'enseignement de la compréhension orale. La question #14 du questionnaire était : « À quelle fréquence enseignez-vous la compréhension orale? ». Les sujets ne pouvaient cocher qu'un seul item parmi les suivants : « Chaque semaine » (item 1), « Quelques fois par mois » (item 2), « Une fois par mois » (item 3), « Quelques fois par année » (item 4), « Une fois par année » (item 5) ou « Je n'enseigne pas la compréhension orale » (item 6). L'item ayant été coché par le plus grand nombre est « Chaque semaine » ($n=16$ [35,6 %]) alors qu'aucun sujet n'a coché « Une fois par année ». Deux sujets ont mentionné ne pas enseigner la compréhension orale (4,4 %). En cumulant les résultats obtenus aux réponses représentant les plus hautes fréquences (items 1, 2 et 3) et celles des fréquences les moins élevés (item 4, 5 et 6), les résultats montrent que plus du trois quarts des sujets ($n=36$ [80,0 %]) disent enseigner la compréhension orale sur une base hebdomadaire ou mensuelle. Le tableau 10 présente les résultats obtenus pour chaque item de cette question.

Tableau 10

Fréquence d'enseignement de la compréhension orale

Fréquence d'enseignement de la compréhension orale	<i>n</i>	Pourcentage (%)
Chaque semaine	16	35,6
Quelques fois par mois	15	33,3
Une fois par mois	5	11,1
Quelques fois par année	7	15,6
Une fois par année	0	0,0
Je n'enseigne pas la compréhension orale	2	4,4
Total	45	100,0

Lors des entretiens, nous avons demandé aux sujets d'expliquer la fréquence d'enseignement de la compréhension orale qu'ils avaient cochée dans le questionnaire. Il est à noter qu'au questionnaire aucun sujet d'entretien n'avait coché « Je n'enseigne pas la compréhension orale », que deux avaient répondu l'enseigner *quelques fois par année* (**S20** et **S41**) et que les sept autres avaient mentionné l'enseigner sur une base hebdomadaire (**S3** et **S8**) ou mensuelle (**S1**, **S4**, **S12**, **S27**, **S45**). Même si les sujets avaient pour une part importante indiqué enseigner la compréhension orale sur une base hebdomadaire ou mensuelle dans le questionnaire, les réponses obtenues lors des entretiens offrent davantage des explications à une faible fréquence d'enseignement. Par exemple, **S8** a voulu nuancer sa réponse au questionnaire (« Chaque semaine ») en mentionnant que *l'élève se prépare avec le cahier* alors que l'enseignant va plutôt l'accompagner que lui enseigner la compréhension orale. À ce propos, **S8** a dit : « nos

élèves y sont comme dans des modules ... faque c'est comme ... pas nous nécessairement qui enseignons ça [...] pis souvent dans les ... cahiers ... c'qui est ... là ... c'est hum [...] tout un processus ... on les accompagne ».

Treize raisons ont été dégagées de l'analyse de contenu pour expliquer la fréquence d'enseignement de la compréhension orale. Il est à noter que, parmi celles-ci, seule l'*hétérogénéité des niveaux* a été mentionnée pour expliquer une fréquence davantage élevée (**S3** et **S8**), malgré qu'elle expliquerait aussi une faible fréquence d'enseignement de la compréhension orale (**S1**, **S27**, **S41** et **S45**). Le tableau 11 présente les 13 raisons qui expliqueraient la fréquence d'enseignement de la compréhension orale.

Tableau 11

Raisons qui expliqueraient la fréquence d'enseignement de la compréhension orale

Raisons	Sujets	Exemples de propos
L'hétérogénéité des niveaux	S1, S3, S8, S27, S41 et S45	« parce que j'ai beaucoup d'élèves de différents niveaux ... pis on ... à tous les niveaux [...] on a ... cette euh ... cette compétence-là à ... travailler » (S8)
La priorité attribuée à la lecture dans leur milieu de travail	S1, S4, S12 et S27	« c'est sûr qu'on va à la priorité ... pis la priorité c'est la lecture [...] nos élèves ont des grosses carences en lecture » (S27)
La faible pondération attribuée à la compréhension orale ³⁷	S1, S12 et S27	« y'a pas beaucoup de points attribués à ça » (S12)
La tâche de l'enseignant	S12, S27 et S45	« ma tâche ... est pas à temps plein » (S41)
L'enseignement ponctuel de la compréhension orale	S20, S41 et S45	« j'le fais euh [...] au besoin des élèves » (S20)
La petite place qu'occupe la compréhension orale dans le curriculum ³⁸	S1 et S27	« parce que ça représente un ... un plus faible pourcentage du curriculum » (S1)
L'enseignement individualisé	S27 et S41	« le contexte euh ... d'enseignement ... est ... tout simplement ... individuel » (S41)
Le manque d'outils	S12 et S20	« on a pas de matériel à faire ça » S12
La non-valorisation de la compréhension orale dans leur milieu de travail	S12 et S27	« dans mon centre [...] c'pas nécessaire que [...] pas vraiment valorisé comme apprentissage [...] par rapport aux gestes et coutumes ... on ne le fait pas beaucoup ici » S12)

³⁷ Cette raison fait référence au nombre de points alloués à la compréhension orale dans les évaluations.³⁸ Cette raison fait référence au fait qu'il y a plus de cours liés à la lecture et à l'écriture qu'à l'oral, notamment la compréhension orale, dans les programmes ministériels.

*Raisons qui expliqueraient la fréquence d'enseignement de la compréhension orale
(suite)*

Raisons	Sujets	Exemples de propos
Les entrées et sorties d'élèves en continu	S27 et S41	« aux adultes c'est en ... entrées et sorties continues » (S41)
L'assiduité des élèves	S27	« y'a souvent des absents » (S27)
Le manque de temps	S27	« j'fais pas enseigner que ça tsé [...] faut aussi leur laisser faire leur travail seul [...] faut prendre le temps d'les suivre chacun [...] individuellement pis [...] à un moment donné euh ... on manque de temps là ... y'a vraiment un manque de temps cruel » (S27)
Le fait que peu d'élèves se rendent aux évaluations de la compréhension orale	S41	« y'a beaucoup d'élèves qui [...] ne se rendent pas [...] aux évaluations » (S41)

4.2.3 Les méthodes d'enseignement de la compréhension orale. La question #15 demandait de cocher la fréquence d'utilisation de différentes méthodes d'enseignement pour enseigner la compréhension orale sur une échelle de Likert de 1 à 4 (jamais, rarement, souvent, toujours). D'emblée, il faut se rappeler que deux sujets avaient répondu ne pas enseigner la compréhension orale à la question #14. Ici, il faut noter qu'un sujet a présenté une fréquence d'utilisation pour une seule méthode d'enseignement. C'est ce qui explique un $n=43$ pour l'enseignement individualisé et un $n=42$ pour les autres méthodes d'enseignement. Le tableau 12 présente les fréquences d'utilisation de différentes méthodes d'enseignement de la compréhension orale.

Tableau 12

Fréquence d'utilisation de méthodes d'enseignement de la compréhension orale

Méthodes d'enseignement	Fréquences d'utilisation en pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours				
Enseignement individualisé	2,3	4,7	48,8	44,2	3,35	0,686	43	
Enseignement modulaire	19,0	14,3	28,6	38,1	2,81	1,138	42	
Enseignement magistral	26,2	42,9	26,2	4,8	2,10	0,850	42	
Enseignement par les pairs	28,6	47,6	16,7	7,1	2,02	0,869	42	
Pédagogie par le projet	50,0	31,0	19,0	0,0	1,69	0,780	42	

La moyenne de 3,35 obtenue pour l'enseignement individualisé semble montrer qu'il s'agirait de la méthode d'enseignement de la compréhension orale la plus souvent utilisée par les sujets de notre échantillon pour le questionnaire. À l'opposé, il s'avèrerait que la pédagogie par le projet serait la méthode d'enseignement la moins fréquemment utilisée pour enseigner la compréhension orale au regard de la moyenne de 1,69 obtenue.

Le questionnaire demandait aussi aux sujets d'indiquer s'ils utilisaient d'autres méthodes pour enseigner la compréhension orale (question #16), quelles étaient ces autres méthodes (question #17) et de préciser, à la question #18, la fréquence d'utilisation de celles-ci sur une échelle de 1 à 4 (jamais, rarement, souvent, toujours). Quatre sujets ont mentionné utiliser d'autres méthodes d'enseignement pour la compréhension orale, soit :

l'« enseignement explicite » (S27, S39 et S40) et la « modélisation » (S20 et S29)³⁹. S27 et S39 ont mentionné *souvent* utiliser l'enseignement explicite alors que S40 a précisé l'utiliser *rarement*. S20 a pour sa part indiqué qu'il utilisait *souvent* la modélisation par l'exemple. Quant à S29, a répondu « rarement » utiliser de la modélisation⁴⁰.

Lors des entretiens, nous avons demandé aux sujets pourquoi et comment ils pratiquent ou non différentes méthodes d'enseignement plus que d'autres au regard des réponses qu'ils avaient données dans le questionnaire. L'analyse de contenu a permis de dégager 13 raisons qui motiveraient le choix de pratiquer l'enseignement individualisé. Ces raisons sont présentées dans le tableau 13.

³⁹ Il est à noter que « l'enseignement explicite » et la « modélisation » s'apparentent davantage à ce qu'est une méthode d'enseignement étant donné qu'il s'agit de moyens mis en œuvres plutôt qu'une fin en soi.

⁴⁰. C'est à la question #35, qui portait sur les façons par lesquelles les élèves étaient amenés à présenter leur compréhension orale, que S29 a répondu : « Je présente un reportage et je fais de la modélisation des savoirs. Ce ne sont pas des évaluations, mais plutôt des ateliers ». Nous avons cru bon de rapporter ce propos ici, car il s'agit davantage d'une méthode pédagogique que d'une façon par laquelle l'élève est amené à présenter sa compréhension orale en contexte d'évaluation. Il faut aussi noter qu'il y a une différence entre *modéliser* (relation entre le Sujet et l'Objet) et *modeler* (relation entre le Sujet et l'Agent). Pour en savoir plus, nous vous invitons à consulter Chamberland, Lavoie et Marquis (2006).

Tableau 13

Raisons qui motiveraient le choix de l'enseignement individualisé pour enseigner la compréhension orale

Raisons	Sujets	Exemples de propos
L'hétérogénéité des groupes	S1, S8, S12, S20 et S45	« on est confronté à des groupes mixtes [...] il est très difficile ... au sein d'un même groupe ... de réunir des élèves d'un même sigle ... au même moment » (S1)
Le fait que ça dérange moins les autres élèves qui travaillent individuellement	S1, S3, S8 et S12	« on va favoriser davantage le silence et le calme ... que les discussions animées [...] pour pas nuire à ... aux autres qui veulent avancer euh ... de façon individuelle » (S1)
L'enseignement individualisé est désiré par les élèves	S12, S20 et S27	« parce que les élèves qui s'inscrivent à la formation générale des adultes ... en général ... ne veulent pas recevoir des ... des capsules magistrales » (S20)
Le fait que ce soit facile à mettre en pratique	S3 et S12	« c'est plus facile » (S3)
Pour rejoindre le plus de personnes possible	S4 et S8	« pour essayer de ... de rejoindre le maximum de personnes » (S4)
Le fait que ça a toujours été individualisé avec l'ancien programme	S4 et S41	« ça été toujours comme ça dans... le contexte de l'ancien programme » (S41)
Le respect du rythme et des difficultés de l'élève	S8 et S20	« c'est vraiment individualisé pour respecter le rip ... le rythme de tous et chacun » (S20)
Le suivi du cheminement de chacun	S27 et S45	« pour euh ... m'assurer là de leur ... cheminement » (S45)
La possibilité de guider et de rassurer l'élève	S4	« ça vaut la peine de prendre le temps avec l'élève pour le rassurer » (S4)

Raisons qui motiveraient le choix de l'enseignement individualisé pour enseigner la compréhension orale (suite)

Raisons	Sujets	Exemples de propos
Le malaise de l'élève et de l'enseignant en ce qui concerne la compréhension orale	S4	« y'a vraiment un malaise avec l'écoute pis pas juste ... pour les enseignants ... euh ... j've sens avec les élèves aussi » (S4)
L'échéancier prévu pour chacun des cours	S8	« contrairement aux jeunes où on a un an pour euh ... ex euh ... enseigner ... quelque chose ... nous c'est vraiment ... on a 25 heures pour dire à l'élève : « voici ... tu devras faire cet examen-là » (S8)
Le fait que les cours soient conçus pour que l'élève avance individuellement dans un module	S27	« ben c't'un peu comme ça qui sont formés leurs cours je pense [...] Oui ... ça c'est sûr qui travaillent comme ça [...] c'est malgré moi tsé » (S27)
Le taux d'absentéisme	S41	« il y a un grand taux d'absentéisme » (S41)

Quant à la pédagogie par le projet, la méthode d'enseignement la moins utilisée, **S27** a expliqué que ce n'est pas l'enseignant qui présente un projet à l'élève, mais *le cours qui est ainsi fait*. Lorsque nous lui avons demandé pourquoi il utilise moins la pédagogie par le projet, **S27** a répondu :

« y va réaliser ... euh ... une écoute ... une lecture euh ... un écrite et finalement un oral ... ça a toute [...] le même thème [...] à mon sens ça ressemble à une ... pédagogie par projets ... je crois [...] y'a-ti un projet là-dedans ? ... peut-être ... mais c'pas moi qui l'fait [...] c'est ... le sigle y'est faite de même ».

Lors des entretiens, nous avons aussi demandé aux sujets s'ils pratiquaient l'enseignement explicite et le modelage⁴¹ par l'exemple, autres méthodes ayant émergées des données obtenues à la question #17 du questionnaire. Dans le cas de l'affirmative, nous leur avons demandé pourquoi et comment ils mettaient ou non en oeuvre ces pratiques.

Parmi les raisons qui expliqueraient la mise en pratique de l'enseignement explicite, **S27** a mentionné le fait que *les élèves immigrants reçus dans les groupes ne comprennent pas bien la langue orale*. En ce sens, **S27** répond : « j'en faisais ... sur la compréhension parce que j'trouvais qu'les élèves comprennent pas bien ... on a beaucoup d'élèves immigrants aussi donc comprendre la langue orale c'est pas toujours facile ». Par ailleurs, **S8** et **S12** ont expliqué le fait de ne pas pratiquer l'enseignement explicite parce que *cela implique que les autres élèves écoutent* (**S8**) et parce que *ce n'est pas une pratique courante au centre où il enseigne* (**S12**). Pour ce qui est de comment l'enseignement explicite serait réalisé, il s'agirait de *petits groupes* (**S3**), *en individualisé* (**S45**), à l'aide d'une *séquence en trois étapes (avant, pendant et après)* (**S1**) ou *en faisant du modelage, une pratique guidée, une pratique coopérative et une pratique autonome à partir d'une petite capsule* (**S27**). Ces réponses nous ont semblé les plus complètes en ce qui a trait de

⁴¹ Le terme « modelage » implique une relation entre le Sujet et l'Agent alors que la « modélisation » fait appel à une relation entre le Sujet et l'Objet (Chamberland et al., 2006). Comme cette recherche s'intéresse aux pratiques des enseignants (Agent), nous avons jugé plus approprié d'utiliser le terme « modelage » dans le canevas d'entretiens bien que ce soit la « modélisation » qui ait été mentionnée par **S20** et **S29** dans le questionnaire comme une autre méthode d'enseignement de la compréhension orale. Néanmoins, comme nous le verrons plus loin, force est de croire qu'il existe de fausses conceptions des méthodes d'enseignement, sans compter que le modelage et la modélisation semblent aussi être confondues avec la démonstration qui quant à elle consiste à présenter des explications et des directives précises.

l'enseignement explicite. D'autre part, nous avons reçu les réponses suivantes : *en faisant du modelage (S3, S41 et S45); en amenant l'élève à verbaliser ce qu'il a compris (S1); en présentant les consignes ou en posant des questions aux élèves pour s'assurer qu'ils aient bien compris (S1); en donnant d'autres documents à l'élève (S41); en présentant un tableau ou un schéma à l'élève pour l'aider à prendre des notes (S4) et en montrant le lien avec la vie quotidienne (S27).*

Les raisons qui motiveraient le choix de pratiquer le modelage par l'exemple seraient les suivantes : *pour s'assurer que l'élève connaisse et soit capable de répondre aux exigences des programmes (S27 et S41); parce que l'enseignant est un modèle pour l'élève (S4); pour que l'élève s'améliore (S4) et pour amener l'élève vers une pratique guidée (S4).*

Par ailleurs, les faits que *cela dérange les autres élèves (S8)* et que *cela n'est pas une pratique courante dans le milieu de travail (S12)* expliqueraient pourquoi le modelage par l'exemple ne serait pas pratiqué. Quant à la façon dont le modelage par l'exemple serait réalisé, l'analyse des verbatims semble montrer qu'il se ferait *en présentant à l'élève comment l'enseignant procéderait et ce qui se passe dans sa tête (S1, S12, S20, S27, S41 et S27), en se posant des questions avec les élèves (S3 et S4), en écoutant un message avec quelques élèves (S3), en exposant le problème, les appréhensions et les craintes que l'élève peut avoir lors de l'écoute (S4) et en donnant un exemple (S8).*

4.2.4 L'enseignement des stratégies d'écoute. La question #19 demandait aux sujets d'indiquer s'ils enseignaient des stratégies d'écoute (« Oui » FBC ou FBD ainsi que

« Non »). Comme plusieurs avaient mentionné enseigner aux deux niveaux (FBC et FBD) à la question #2, les choix de réponses permettaient de préciser l'affirmative en fonction du niveau de la formation offerte au plus grand nombre d'élèves reçus⁴². Le tableau 14 présente les résultats obtenus à cette question⁴³.

Tableau 14

Répartition des sujets selon le niveau d'enseignement des stratégies d'écoute enseignées au regard du plus grand nombre d'élèves reçus dans leur classe

Enseignement des stratégies d'écoute	<i>n</i>	Pourcentage (%)
Oui (formation de base commune)	17	39,5
Oui (formation de base diversifiée)	23	53,5
Non	3	7,0
Total	43	100,0

Dans ce qui suit, il sera d'abord question des résultats obtenus quant aux fréquences d'enseignement des stratégies d'écoute pour la FBC. Ensuite, les fréquences d'enseignement de stratégies d'écoute obtenues pour la FBD seront exposées.

⁴² La note suivante était présentée au-dessous de la question : « Pour ceux qui enseignent tant à la formation de base commune qu'à la formation de base diversifiée, répondez en fonction de la formation que vous offrez au plus grand nombre d'élèves. »

⁴³ Dans le tableau 14 $n=43$, car deux sujets avaient mentionné ne pas enseigner la compréhension orale à la question #14.

L'enseignement des stratégies d'écoute pour la FBC. Les questions #20 à #24 demandaient aux sujets de cocher une fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour la FBC sur une échelle de 1 à 4 (jamais, rarement, souvent, toujours). Cette section présente les réponses cochées par les 17 sujets ayant répondu « oui (formation de base commune) » à la question #19. Ces résultats sont présentés selon les catégories de stratégies d'écoute présentées dans le programme de FBC (MELS, 2007). Ces catégories sont les suivantes : les stratégies pour se préparer à l'écoute (question #20), les stratégies pour planifier l'écoute (question #21), les stratégies pour comprendre et interpréter le message (question #22), les stratégies pour gérer sa participation à l'interaction (question #23) et la stratégie pour évaluer sa démarche et l'efficacité de ses stratégies (question #24).

Les résultats de la question #20 semblent montrer que les stratégies pour se préparer à l'écoute les plus enseignées pour la FBC sont *Prévoir une façon de prendre des notes*, *Considérer le contexte* et *Prévoir une façon de retenir l'information*. Le cumul des réponses *souvent* et *toujours* obtenu pour ces trois stratégies est supérieur à 90 %. Les stratégies pour se préparer à l'écoute les moins enseignées pour la FBC seraient, quant à elles, *Choisir un environnement propice à la concentration* et *Prendre une posture d'écoute (attention, regard dirigé)*. Le cumul des réponses *jamais* et *rarement* est également le plus élevé pour ces deux stratégies, soit de 41,2 %. Le tableau 15 présente les résultats obtenus à la question #20.

Tableau 15

*Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour se préparer à l'écoute
(MELS, 2007)*

Stratégies d'écoute	Fréquences d'enseignement en pourcentage (%)						Écart-type	<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Moyenne			
Prévoir une façon de prendre des notes	0,0	5,9	23,5	70,6	3,65	0,606	17	
Considérer le contexte	0,0	5,9	52,9	41,2	3,35	0,606	17	
Prévoir une façon de retenir l'information	0,0	5,9	52,9	41,2	3,35	0,606	17	
Tenir compte de son intention d'écoute	0,0	11,8	47,1	41,2	3,29	0,686	17	
Activer ses connaissances sur le sujet	0,0	5,9	64,7	29,4	3,24	0,562	17	
Anticiper le contenu	5,9	23,5	47,1	23,5	2,88	0,857	17	
Choisir un environnement propice à la concentration	11,8	29,4	35,3	23,5	2,71	0,985	17	
Prendre une posture d'écoute (attention, regard dirigé)	11,8	29,4	35,3	23,5	2,71	0,985	17	

Pour ce qui est des trois stratégies pour planifier l'interaction pour la FBC (question #21), plus de la moitié des sujets ont répondu *souvent* ou *toujours* les enseigner. La moyenne de 3,00 ainsi que l'écart-type le moins élevé de 0,500 montrent que la stratégie *Activer ses connaissances antérieures ou se rappeler ses expériences sur le sujet de l'interaction* serait la stratégie pour planifier l'écoute la plus fréquemment enseignée. Le tableau 16 présente les résultats obtenus à la question #21.

Tableau 16

*Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour planifier l'interaction
(MELS, 2007)*

Stratégies d'écoute	Fréquences d'enseignement en pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours				
Activer ses connaissances antérieures ou se rappeler ses expériences sur le sujet de l'interaction	0,0	11,8	76,5	11,8	3,00	0,500	17	
Anticiper le contenu	5,9	23,5	47,1	23,5	2,88	0,857	17	
Examiner les composantes de la situation d'interaction (sujet, intention, interlocuteur et contexte)	5,9	23,5	47,1	23,5	2,88	0,857	17	

La question #22 portait sur les stratégies d'écoute pour comprendre et interpréter le message pour la FBC. Au regard des scores moyens les plus élevés obtenus, il s'avère que *Dégager l'essentiel de l'information entendue* ($\bar{x}=3,59$) et *Dégager le sens global du message* ($\bar{x}=3,53$) seraient les deux stratégies les plus fréquemment enseignées. À l'opposé, les stratégies pour comprendre et interpréter le message les moins enseignées seraient *Distinguer le réel de l'imaginaire* ($\bar{x}=2,24$) et *Utiliser ses connaissances des préfixes et des suffixes pour donner du sens à un mot nouveau* ($\bar{x}=2,24$). Le tableau 17 présente les résultats obtenus à cette question.

Tableau 17

Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour comprendre et interpréter le message (MELS, 2007)

Stratégies d'écoute	Fréquences d'enseignement en pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours				
Dégager l'essentiel de l'information entendue	0,0	5,9	29,4	64,7	3,59	0,618	17	
Dégager le sens global du message	0,0	5,9	35,3	58,8	3,53	0,624	17	
Noter l'information à retenir (mots-clés, idées principales, exemples significants, etc.) ou les points à clarifier	0,0	11,8	41,2	47,1	3,35	0,702	17	
Reconnaitre le sujet du message	0,0	17,6	35,3	47,1	3,29	0,772	17	
Reformuler l'essentiel des propos	0,0	29,4	23,5	47,1	3,18	0,883	17	
Faire le lien entre les connaissances antérieures et le contenu du message	0,0	11,8	76,5	11,8	3,00	0,500	17	
Porter attention à des indices privilégiés (éléments de l'introduction, mots-clés, répétitions, etc.)	0,0	23,5	52,9	23,5	3,00	0,707	17	
Utiliser le contexte pour trouver le sens d'un mot nouveau	0,0	17,6	64,7	17,6	3,00	0,612	17	
Dégager les idées implicites	5,9	29,4	41,2	23,5	2,82	0,883	17	
Prendre conscience d'une difficulté de compréhension, en identifier la cause et récupérer le sens du message (observation, question, reformulation dans ses propres mots ou demande d'aide)	11,8	23,5	41,2	23,5	2,76	0,970	17	

Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour comprendre et interpréter le message (MELS, 2007) (suite)

S'appuyer sur le sens des marqueurs de relation et des organisateurs textuels pour faire les liens entre les idées	11,8	29,4	41,2	17,6	2,65	0,931	17
Observer ce que les indices non verbaux ou prosodiques révèlent (images, gestes, expressions, ton, pauses, etc.)	17,6	41,2	23,5	17,6	2,41	1,004	17
Distinguer le réel de l'imaginaire	29,4	35,3	17,6	17,6	2,24	1,091	17
Utiliser ses connaissances des préfixes et des suffixes pour donner du sens à un mot nouveau	17,6	47,1	29,4	5,9	2,24	0,831	17

Les moyennes obtenues à la question #23 montrent que l'ensemble des stratégies sont dites « souvent » ou « toujours » enseignés, mais aussi que les stratégies *Tenir compte des éléments prosodiques (débit, volume, prononciation, articulation, intonation) pour faciliter la communication* ($\bar{x}=3,12$) et *Établir le contact avec son ou ses interlocutrices ou interlocuteurs* ($\bar{x}=3,06$) seraient les stratégies pour gérer sa participation à l'interaction les plus enseignées pour la FBC. Même si la réponse *toujours* a été cochée par plus de sujets pour la stratégie *Noter l'information que l'on veut retenir pour intervenir ultérieurement* que pour la stratégie *Tenir compte des éléments prosodiques (débit, volume, prononciation, articulation, intonation) pour faciliter la communication*, certains sujets n'enseignent *jamais* ($n=3$ [17,6 %]) la stratégie *Noter l'information que l'on veut retenir pour intervenir ultérieurement* dont l'écart-type est plus élevé, soit de 1,118. Il est donc possible de croire que la stratégie *Tenir compte des éléments prosodiques (débit, volume,*

pronunciation, articulation, intonation) pour faciliter la communication est la plus enseignée par notre échantillon, car aucun sujet n'a coché l'item 1 (jamais) pour cette stratégie dont le score moyen est le plus élevé ($\bar{x}=3,12$). Quant aux stratégies pour gérer sa participation à l'interaction les moins enseignées, les stratégies *Vérifier la compréhension de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur et expliciter ses propos, au besoin, à l'aide d'exemples, de comparaisons* ($\bar{x}=2,47$), *Juger du moment opportun pour intervenir* ($\bar{x}=2,35$) ainsi qu'*Appuyer et encourager ses interlocutrices ou interlocuteurs de façon verbale ou non verbale* ($\bar{x}=2,24$) sont les trois seules stratégies présentant un cumul des réponses *souvent* et *toujours* en deçà de 50 %. Le tableau 18 présente les résultats obtenus à la question #23.

Tableau 18

Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour gérer sa participation à l'interaction (MELS, 2007)

Stratégies d'écoute	Fréquences d'enseignement en pourcentage (%)						n
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Moyenne	Écart-type	
Tenir compte des éléments prosodiques (débit, volume, prononciation, articulation, intonation) pour faciliter la communication	0,0	23,5	41,2	35,3	3,12	0,781	17
Établir le contact avec son ou ses interlocutrices ou interlocuteurs	0,0	29,4	35,3	35,3	3,06	0,827	17
Être attentif et adopter une attitude d'écoute active	0,0	35,3	29,4	35,3	3,00	0,866	17
Noter l'information que l'on veut retenir pour intervenir ultérieurement	17,6	5,9	35,3	41,2	3,00	1,118	17
Tenir compte des interlocutrices ou interlocuteurs pour adopter un niveau de langue et un ton appropriés	5,9	17,6	52,9	23,5	2,94	0,827	17
Tenir compte des éléments non verbaux (position, regard, gestes, mimique, support visuel ou sonore)	0,0	23,5	58,8	17,6	2,94	0,659	17
Poser des questions pour obtenir des clarifications	5,9	23,5	47,1	23,5	2,88	0,857	17
S'assurer de transmettre un message cohérent : éviter les digressions, le coq-à-l'âne, enchaîner logiquement ses idées	17,6	11,8	35,3	35,3	2,88	1,111	17

Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour gérer sa participation à l'interaction (MELS, 2007) (suite)

Stratégies d'écoute	Fréquences d'enseignement en pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours				
Tenir compte, s'il y a lieu, des règles de communication établies (modalités de demande et d'attribution du droit de parole, main levée, alternance, tour de parole, etc.)	11,8	29,4	23,5	35,3	2,82	1,074	17	
Reformuler les propos pour s'assurer de sa compréhension	13,3	20,0	46,7	20,0	2,73	0,961	15	
Être attentif aux réactions des interlocutrices ou interlocuteurs et ajuster ou reformuler ses propos s'il y a lieu	17,6	29,4	41,2	11,8	2,47	0,943	17	
Vérifier la compréhension de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur et expliciter ses propos, au besoin, à l'aide d'exemples, de comparaisons	11,8	47,1	23,5	17,6	2,47	0,943	17	
Juger du moment opportun pour intervenir	29,4	23,5	29,4	17,6	2,35	1,115	17	
Appuyer et encourager ses interlocutrices ou interlocuteurs de façon verbale ou non verbale	35,3	17,6	35,3	11,8	2,24	1,091	17	

Précisons que la question #24 ne comportait qu'une seule stratégie qui constitue une catégorie à elle seule dans le programme pour la FBC (MELS, 2007). Au regard des résultats, il est possible de conclure que cette stratégie est très peu enseignée, car plus de

50 % des répondants ont répondu *ne jamais* (29,4 %) ou *rarement* (29,4 %) l'enseigner.

Le tableau 19 présente les résultats obtenus pour cette stratégie.

Tableau 19

Fréquence d'enseignement de la stratégie d'écoute pour évaluer sa démarche et vérifier l'efficacité de ses stratégies (MELS, 2007)

Stratégies d'écoute	Fréquences d'enseignement en pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours				
Évaluer sa démarche et vérifier l'efficacité de ses stratégies	29,4	29,4	35,3	5,9	2,18	0,951	17	

En s'attardant aux résultats obtenus pour chacune des stratégies d'écoute de la FBC, la stratégie *Évaluer sa démarche et vérifier l'efficacité de ses stratégies* ($\bar{x}=2,18$) est celle dont la moyenne des données est la moins élevée. Néanmoins, au regard du cumul des réponses *jamais* et *rarement* le plus élevé (64,7 %), ce sont les stratégies pour comprendre et interpréter le message *Distinguer le réel de l'imaginaire* et *Utiliser ses connaissances des préfixes et des suffixes pour donner du sens à un mot nouveau* qui sembleraient être les moins enseignées, et ce, même si leur score moyen de 2,24 n'est pas le plus bas. La stratégie pour se préparer à l'écoute *Prévoir une façon de prendre des notes* serait, quant à elle, celle qui serait la plus fréquemment enseignée, et ce, toutes catégories de stratégies

d'écoute pour la FBC confondues, car elle a le score moyen ($\bar{x}=3,65$) et le cumul des réponses *souvent* et *toujours* (94,1 %) les plus élevés.

L'enseignement des stratégies d'écoute pour la FBD. Les questions #25, #26 et #27 demandaient aux 23 sujets ayant répondu « Oui (formation de base diversifiée) » à la question #19 de cocher sur une échelle de 1 à 4 (jamais, rarement, souvent, toujours) une fréquence d'enseignement pour les différentes stratégies d'écoute présentées dans le programme de FBD (MEESR, 2015b). Quatre catégories de stratégies d'écoute sont exposées dans ce programme, soit : les stratégies pour planifier l'écoute (question #25), les stratégies pour comprendre et interpréter des productions orales (question #26), les stratégies pour réagir aux propos et les apprécier⁴⁴ ainsi que les stratégies pour évaluer l'efficacité de sa démarche (question #27). Les résultats obtenus pour chacune de ces catégories de stratégies sont présentés dans ce qui suit.

En ce qui concerne les stratégies d'écoute pour planifier l'écoute, le cumul des réponses *souvent* et *toujours* ainsi que les scores moyens indiquent que toutes ces stratégies seraient enseignées par plus de la moitié des sujets qui avaient mentionné enseigner plus souvent les stratégies d'écoute pour la FBD à la question #19. Parmi ces stratégies, la stratégie

⁴⁴ Les trois stratégies associées à cette catégorie ont malencontreusement fait l'objet de la question #26 portant sur les stratégies pour comprendre et interpréter des productions orales. C'est pourquoi il n'y a aucun numéro de question du questionnaire associé à cette catégorie de stratégies. Nous avons décidé de présenter ces stratégies dans une catégorie distincte comme il en est dans le programme ministériel pour la FBD (MEESR, 2015b).

Prévoir sa prise de notes serait la plus fréquemment enseignée avec un cumul de 100,0 % pour les réponses *souvent* et *toujours* ainsi que le score moyen le plus élevé ($\bar{x}=3,78$). La stratégie pour planifier l'écoute la moins fréquemment enseignée serait, quant à elle, *Répertorier les sources à consulter* avec un cumul des réponses *souvent* et *toujours* de 65,2 % et le score moyen le moins élevé ($\bar{x}=2,74$). Le tableau 20 présente les résultats obtenus à la question #25.

Tableau 20

*Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour planifier l'écoute
(MEESR, 2015b)*

Stratégies d'écoute	Fréquences d'enseignement en pourcentage (%)						n
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Moyenne	Écart-type	
Prévoir sa prise de notes	0,0	0,0	21,7	78,3	3,78	0,422	23
Déterminer les étapes de son écoute	4,3	4,3	26,1	65,2	3,52	0,790	23
Analyser la tâche et en cerner le défi	4,3	4,3	43,5	47,8	3,35	0,775	23
Adapter les étapes de son écoute	0,0	21,7	39,1	39,1	3,17	0,778	23
Anticiper le contenu, l'organisation et le point de vue	4,3	21,7	30,4	43,5	3,13	0,920	23
Choisir sa manière d'écouter	13,0	4,3	39,1	43,5	3,13	1,014	23
Analyser la situation de communication	13,0	4,3	43,5	39,1	3,09	0,996	23
Répertorier les sources à consulter	13,0	21,7	43,5	21,7	2,74	0,964	23

La question #26 portait sur les stratégies d'écoute pour comprendre et interpréter des productions orales. Les scores moyens obtenus montrent que les stratégies les plus fréquemment enseignées de cette catégorie seraient *Cerner le contenu* ($\bar{x}=3,48$) et *Cerner le point de vue adopté* ($\bar{x}=3,32$). De plus, ces trois stratégies sont celles dont la réponse *toujours* a été cochée par le plus grand nombre de sujets ($n=12$) et dont la réponse *jamais* l'a été le moins ($n=1$). Pour ce qui est des stratégies pour comprendre et interpréter des productions orales qui seraient les moins fréquemment enseignées, les scores moyens obtenus indiquent qu'il s'agirait d'*Établir des liens avec son répertoire personnalisé, s'il y a lieu* ($\bar{x}=2,22$), de *Dégager ce qui confère une unité au document, à l'interprétation ou à l'œuvre* ($\bar{x}=2,23$) et d'*Examiner, sous différents angles, une ou des productions courantes ou littéraires* ($\bar{x}=2,26$). Ces trois stratégies sont aussi les seules dont les pourcentages obtenus pour la réponse *jamais* sont au-dessus de 25 %. Le tableau 21 présente les résultats obtenus en ce qui concerne les stratégies d'écoute pour comprendre et interpréter des productions orales du programme de FBD (MEESR, 2015b).

Tableau 21

Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour comprendre et interpréter des productions orales (MEESR, 2015b)

Stratégies d'écoute	Fréquences d'enseignement en pourcentage (%)						n
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Moyenne	Écart-type	
Cerner le contenu	4,3	0,0	39,1	56,5	3,48	0,730	23
Cerner le point de vue adopté	4,5	13,6	27,3	54,5	3,32	0,894	22
Reconnaitre l'énonciateur et attribuer les propos à l'énonciateur approprié	13,6	4,5	36,4	45,5	3,14	1,037	22
Reconnaitre l'organisation générale	4,5	18,2	36,4	40,9	3,14	0,889	22
Situer le contexte	8,7	13,0	34,8	43,5	3,13	0,968	23
Reconnaitre l'attitude de l'énonciateur	4,5	22,7	31,8	40,9	3,09	0,921	22
Examiner, sous différents angles, le point de vue adopté par l'auteur ou l'énonciateur	9,1	9,1	50,0	31,8	3,05	0,899	22
Dégager l'orientation donnée aux propos	9,1	13,6	40,9	36,4	3,05	0,950	22
Reconnaitre la structure du propos	4,5	18,2	45,5	31,8	3,05	0,844	22
Cerner l'organisation, la structure et l'articulation du document, de l'intervention ou de la production	13,0	8,7	47,8	30,4	2,96	0,976	23
Reconnaitre le contenu d'une description, d'une explication ou d'une argumentation en mettant en relation certains éléments d'information	13,0	21,7	30,4	34,8	2,87	1,058	23
Examiner la stratégie utilisée	13,0	26,1	30,4	30,4	2,78	1,043	23
Reconnaitre la stratégie utilisée	17,4	21,7	26,1	34,8	2,78	1,126	23

Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour comprendre et interpréter des productions orales (MEESR, 2015b) (suite)

Stratégies d'écoute	Fréquences d'enseignement en pourcentage (%)						Écart-type	n
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Moyenne			
Tirer profit de son bagage de connaissances	8,7	26,1	43,5	21,7	2,78	0,902	23	
Tirer profit des ressources externes	13,0	21,7	43,5	21,7	2,74	0,964	23	
Relever certains éléments du document, de l'intervention ou de la production et les réorganiser	17,4	21,7	30,4	30,4	2,74	1,096	23	
Reconnaitre les marques du genre de production	13,0	30,4	30,4	26,1	2,70	1,020	23	
Diversifier ses façons de résoudre ses difficultés de compréhension et d'interprétation	8,7	34,8	43,5	13,0	2,61	0,839	23	
Aborder les propos d'une façon différente	13,0	30,4	34,8	21,7	2,65	0,982	23	
Contribuer au maintien de la communication	21,7	21,7	26,1	30,4	2,65	1,152	23	
Reconnaitre le contenu d'une œuvre en l'abordant sous différents angles	21,7	30,4	30,4	17,4	2,43	1,037	23	
Examiner, sous différents angles, une ou des productions courantes ou littéraires	34,8	21,7	26,1	17,4	2,26	1,137	23	
Dégager ce qui confère une unité au document, à l'interprétation ou à l'œuvre	27,3	31,8	31,8	9,1	2,23	0,973	22	
Établir des liens avec son répertoire personnalisé, s'il y a lieu	30,4	26,1	34,8	8,7	2,22	0,998	23	

Parmi les stratégies d'écoute pour réagir aux propos et les apprécier, il semblerait qu'elles soient toutes les trois *souvent* ou *toujours* enseignées par plus de 85 % des sujets. Le tableau 22 présente les résultats obtenus pour cette catégorie de stratégies d'écoute.

Tableau 22

Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour réagir aux propos et les apprécier (MEESR, 2015b)

Stratégies d'écoute	Fréquences d'enseignement en pourcentage (%)						n
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Moyenne	Écart-type	
Expliciter et justifier ses réactions	4,5	9,1	31,8	54,5	3,36	0,848	22
Fournir une rétroaction	9,1	4,5	36,4	50,0	3,27	0,935	22
Reconnaitre les effets suscités par les propos entendus	9,1	4,5	40,9	45,5	3,23	0,922	22

Quant aux stratégies d'écoute pour évaluer l'efficacité de sa démarche, le score moyen de 2,95 et le pourcentage de 36,4 % pour la réponse *toujours* étant les plus élevés obtenus à la question #27 semblent indiquer que la stratégie *Se fixer de nouveaux objectifs* serait la plus fréquemment enseignée. La stratégie *Situer son rapport à la situation* serait, quant à elle, la stratégie pour évaluer l'efficacité de sa démarche la moins enseignée au regard du score moyen de 2,36 et du pourcentage de 9,1 % pour la réponse *toujours* étant les moins élevés. Le tableau 23 présente les résultats obtenus à la question #27.

Tableau 23

Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute pour évaluer l'efficacité de sa démarche (MEESR, 2015b)

Stratégies d'écoute	Fréquences d'enseignement en pourcentage (%)						Écart-type	<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Moyenne			
Se fixer de nouveaux objectifs	18,2	4,5	40,9	36,4	2,95	1,090	22	
Poser un regard critique sur le résultat de la tâche	13,6	18,2	40,9	27,3	2,82	1,006	22	
Poser un regard critique sur les étapes de son écoute	13,6	18,2	45,5	22,7	2,77	0,973	22	
Évaluer l'apport de la situation d'apprentissage au développement de sa compétence	23,8	23,8	33,3	19,0	2,48	1,078	21	
Situer son rapport à la situation	22,7	27,3	40,9	9,1	2,36	0,953	22	

De façon générale, le score moyen de 3,78 et le cumul des pourcentages de 100,0 % pour les réponses « Souvent » et « Toujours » sont les plus élevés obtenus et indiquent que la stratégie pour planifier l'écoute *Prévoir sa prise de notes* serait la stratégie la plus fréquemment enseignée, et ce, toutes catégories confondues pour la FBD. À l'opposé, la stratégie la moins fréquemment enseignée pour la FBD serait la stratégie pour évaluer l'efficacité de sa démarche *Situer son rapport à la situation* au regard du cumul le moins élevé (50,0 %) pour les réponses « Souvent » et « Toujours ». Toutefois, c'est la stratégie d'écoute pour comprendre et interpréter des productions orales *Établir des liens avec son répertoire personnalisé, s'il y a lieu* qui a obtenu le score moyen le moins élevé ($\bar{x}=2,22$).

En ce qui concerne les questions d'entretien sur l'enseignement des stratégies d'écoute, nous avons demandé aux sujets pourquoi et comment ils enseignaient les stratégies d'écoute. Il est à noter que quatre sujets avaient indiqué enseigner davantage les stratégies d'écoute pour la FBC à la question #19 (**S4, S20, S27 et S41**) et que cinq avaient mentionné enseigner davantage les stratégies d'écoute pour la FBD (**S1, S3, S8, S12 et S45**). Dans ce qui suit, il sera d'abord question des raisons qui motiveraient l'enseignement des stratégies d'écoute par les sujets d'entretien. Puis, les raisons qui expliqueraient qu'elles ne soient pas enseignées seront abordées.

Neuf raisons expliqueraient pourquoi les sujets enseigneraient les stratégies d'écoute. Ces raisons sont présentées dans le tableau 24.

Tableau 24

Raisons qui expliqueraient l'enseignement des stratégies d'écoute

Pratiques	Sujets	Exemples de propos
Parce que la compréhension orale est importante au quotidien	S1, S3, S12 et S27	« parce que c'est tellement important à apprendre là [...] tsé la vie on ... on s'exprime à l'oral ben plus souvent qu'à l'écrit pis faut comprendre c'que les gens nous disent » (S27)
Le fait que les élèves ne savent pas quoi faire	S1, S20, S41 et S45	« parce qui savent pas quoi faire » (S45)
Pour que les élèves réussissent	S12 et S41	« pour euh [...] réussir euh ... le <i>mieuse</i> que possible les <i>taches</i> [...] lors de l'écoute » (S41)
Parce que comprendre sans stratégie c'est impossible	S8 et S27	« c'parce que ça prend des stratégies ... pas d'stratégies ça marche pas ... euh [...] c'est impossible » (S27)
Pour rassurer l'élève	S4	« pour rassurer l'élève » (S4)
Parce que ça aide l'élève	S12	« parce que je juge que ça aide l'élève [...] je pense que c'est une bonne chose pour l'élève de savoir ça » (S12)
Pour amener l'élève à planifier l'écoute	S20	« j'y montre comment planifier ... son écoute ... ça c'est vraiment mon but » (S20)
Parce que l'élève en a besoin pour avoir une intention d'écoute	S27	« Ben parce qu'y en ont besoin [...] y faut avoir une intention ... y faut savoir pourquoi on écoute » (S27)
Pour que l'élève s'améliore	S45	« pour qui puissent s'améliorer » S45

À la question « Comment enseignez-vous les stratégies d'écoute? », 10 pratiques d'enseignement ont pu être dégagées des verbatims d'entretiens. Ces pratiques sont présentées dans le tableau 25.

Tableau 25

Pratiques d'enseignement des stratégies d'écoute

Pratiques	Sujets	Exemples de propos
En posant des questions à l'élève	S1, S8, S27, S41 et S45	« j'ves l'questionner » (S27)
En individualisé	S3, S8, S12 et S45	« c'est toujours de façon indi ... euh individualisée » (S45)
En faisant une démonstration	S8, S20 et S27	« j'leur dis comment moi je ferais si j'étais à leur place » S8
En faisant des liens avec la vie	S12 et S27	« j'essayais d'faire beaucoup d'liens avec la vie ... en général » (S27)
En enseignant des objets liés à l'oral	S3 et S20	« j'veais parler euh ... de tout le contexte d'la communication [...] l'destinataire ... destinataire [...] le but, le référent, etc., les principales idées ... pis euh aussi quels s'é ... quelques éléments prosodiques [...] donc ce sont des notions » S20
En disant à l'élève que c'est comme la lecture	S12 et S41	« on va en gros lui dire [...] à peu près la même chose que la compréhension en lecture ... que ses stratégies qui devraient déployer sont approximativement les mêmes » S12
En suggérant une méthode	S4	« j'leur suggère un méthode pis bien à eux de l'utiliser ou pas » S4
En poussant l'élève à trouver ses propres trucs	S4	« j'pousse l'élève à ... essayer d'se doter lui-même là de ... de trucs » S4
En regardant avec l'élève comment il a pris et organisé ses notes	S8	« j'leur demande toujours de m'apporter la feuille de prise de notes ... j'regarde avec eux comment y'aurait pu les organiser » S8
En faisant un retour à la suite d'une tâche en écoute	S45	« ça j'fais un retour avec eux ... on corrige ensemble » (S45)

Il est à noter que même si tous les sujets d'entretien ont répondu enseigner les stratégies d'écoute dans le questionnaire, **S1, S4, S8, S20 et S41** ont voulu nuancer leurs réponses dans le questionnaire en mentionnant qu'ils ne les enseignent pas. Entre autres, **S8** a dit : « c'est sûr que on l'enseigne p'ètre pas » et **S4** a répondu : « honnêtement [...] j'ai pas l'impression d'enseigner [...] j'l'enseigne pas vraiment ». Cinq raisons qui expliqueraient que les stratégies d'écoute ne soient pas enseignées ont pu être dégagées par l'analyse de contenu. Ces raisons sont présentées dans le tableau 26.

Tableau 26

Raisons qui expliqueraient le fait de ne pas enseigner les stratégies d'écoute

Raisons	Sujets	Exemples de propos
L'enseignement des stratégies d'écoute ne relève pas de la tâche de l'enseignant régulier	S1 et S41	« c'est une enseignante ... qui ... dans sa tâche ... se voit attribuer des ateliers » (S1) « on réfère par exemple à l'orthopédagogue [...] pour ces stratégies-là » (S41)
L'enseignement des stratégies d'écoute est peu connu	S4 et S8	« l'enseignement des stratégies ... d'la compréhension ... c'est p'ètre ... pas euh ... si connu que ça » (S8)
Sans raison	S8 et S20	« je l'sais pas ... j' ... j'sais pas » (S8)
Le fait de n'avoir rien préparé sur les stratégies d'écoute	S4	« j'ai pas l'impression d'avoir déjà vraiment là ... préparé quelque chose là » (S4)
L'enseignement des stratégies d'écoute n'est pas dans les exigences des évaluations	S41	« en vue des situations d'évaluation ... c'est pas vraiment nécessaire [...] pour les faire... préparer à... euh... aux épreuves. Donc, c'est ... c'est spécifique par rapport aux exigences » (S41)

4.2.5 L'enseignement des objets liés à l'oral. La question #28 était : « À quelle fréquence enseignez-vous les objets suivants lorsque vous enseignez spécifiquement la compréhension orale? ». Les sujets devaient cocher une fréquence d'enseignement des types d'objets liés à l'oral de la typologie de Dumais (2015a et 2016) sur une échelle de 1 à 4 (jamais, rarement, souvent, toujours). Le tableau 27 présente les résultats obtenus à cette question.

Tableau 27

Fréquence d'enseignement des types d'objets liés à l'oral au regard des deux volets (structural et pragmatique) de la typologie de Dumais (2015a et 2016)

Types d'objets liés à l'oral	Fréquences d'enseignement des types d'objets liés à l'oral en pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	n
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours				
Volet structural								
Type paraverbal	4,7	25,6	37,2	32,6	2,98	0,886	43	
Type lexico-sémantique	2,3	27,9	58,1	11,6	2,79	0,675	43	
Type syntaxique	14,0	27,9	44,2	14,0	2,58	0,906	43	
Type morphologique	30,2	39,5	18,6	11,6	2,12	0,981	43	
Volet pragmatique								
Type de contenu	2,3	9,3	41,9	46,5	3,33	0,747	43	
Type discursif	9,3	23,3	37,2	30,2	2,88	0,956	43	
Type émotionnel	9,3	30,2	25,6	34,9	2,86	1,014	43	
Type communicationnel	14,0	20,9	41,9	23,3	2,74	0,978	43	
Type non verbal	14,0	23,3	46,5	16,3	2,65	0,923	43	
Type matériel	23,3	30,2	25,6	20,9	2,44	1,076	43	

De façon générale, il semblerait que les objets liés au type de contenu seraient les plus fréquemment enseignés au regard du score moyen le plus élevé ($\bar{x}=3,33$) et du pourcentage le plus élevé pour la réponse *toujours* (46,5 %) obtenus pour cette variable. Les objets de type morphologique seraient quant à eux les moins fréquemment enseignés au regard du score moyen de 2,12 et du cumul des pourcentages pour les réponses *souvent* et *toujours* de 30,2 % étant les moins élevés obtenus.

Pour ce qui est du volet structural, les moyennes obtenues indiquent que les objets de type paraverbal ($\bar{x}=2,98$) seraient les plus fréquemment enseignés alors que les objets de type morphologique ($\bar{x}=2,12$) seraient les moins enseignés. Comme les écarts-types sont ici très élevés nous croyons bon d'appuyer ces résultats par le fait que les cumuls des réponses *souvent* et *toujours* le plus élevé pour le type paraverbal (69,8 %) et le moins élevé pour le type morphologique (30,2 %) montrent aussi que ces types seraient le plus et le moins fréquemment enseignés du volet structural. En ce qui concerne le volet pragmatique, les objets liés au type de contenu ($\bar{x}=3,33$) seraient les plus fréquemment enseignés avec un cumul des réponses *souvent* et *toujours* de 88,4 %. Les objets liés à l'oral les moins fréquemment enseignés de ce volet seraient quant à eux de type matériel au regard de la moyenne de 2,44 étant la moins élevée et du cumul des réponses *souvent* et *toujours* de 46,1 % étant le seul en deçà de 50 % pour tous les types d'objets liés à l'oral du volet pragmatique.

Lors des entretiens, aucune question n'a porté sur l'enseignement des objets liés à l'oral afin d'éviter toutes les confusions possibles en ce qui concerne des objets pouvant être enseignés tant pour la production orale que pour la compréhension orale. Voyons maintenant les résultats obtenus en ce qui concerne les pratiques d'évaluation de la compréhension orale à la FGA.

4.3 Les pratiques déclarées d'évaluation de la compréhension orale

Cette section est constituée de 11 sous-sections qui présentent les réponses des sujets au questionnaire et aux entretiens en ce qui concerne les pratiques d'évaluation de la compréhension orale. Ces sous-sections sont les suivantes : 1) Aisance pour évaluer la compréhension orale; 2) Fréquence des évaluations de la compréhension orale; 3) Les mises en situation; 4) Les tâches présentées; 5) Les types de situations d'écoute; 6) Les caractéristiques des documents ou des présentations; 7) Les types d'écoute; 8) Les procédés d'évaluation; 9) Les outils d'évaluation; 10) Les critères d'évaluation; 11) Les rétroactions. Il est à noter que les résultats obtenus pour les deux approches de l'évaluation, l'évaluation comme aide à l'apprentissage et l'évaluation comme bilan des compétences, sont abordés dans chacune de ces sous-sections.

4.3.1 L'aisance à évaluer la compréhension orale. La question #29 demandait aux sujets d'indiquer à quel point ils étaient à l'aise d'évaluer la compréhension orale sur une échelle de 1 à 4. L'item 1 correspondait à « Pas du tout à l'aise » alors que l'item 4

représentait le fait d'être « très à l'aise » pour évaluer la compréhension orale. Le tableau 28 présente les résultats obtenus à cette question.

Tableau 28

Aisance à évaluer la compréhension orale

Échelle d'aisance à évaluer la compréhension orale	<i>n</i>	Pourcentage (%)
1 Pas du tout à l'aise	0	0,0
2	8	17,8
3	22	48,9
4 Très à l'aise	15	33,3
Total	45	100,0

Le cumul des pourcentages obtenus pour les items 1 et 2 (17,8 %) et celui obtenu pour les items 3 et 4 (82,2 %) indiquent que plus du trois quarts des sujets seraient davantage à l'aise d'évaluer la compréhension orale. Le score moyen de 3,16 obtenu affirmit cette indication pour notre échantillon.

Lors des entretiens, nous avons demandé aux sujets d'expliquer à quoi ils attribuaient le fait d'être « Peu à l'aise » (S20), « À l'aise » (S4, S8, S12 et S41) ou « Très à l'aise » (S1, S3, S27 et S45) d'évaluer la compréhension orale. L'analyse de contenu a permis de dégager 12 sources d'aisance qui expliqueraient le fait d'être davantage à l'aise d'évaluer la compréhension orale. Celles-ci sont présentées dans le tableau 29.

Tableau 29

Sources d'aisance à l'évaluation compréhension orale

Sources d'aisance	Sujets	Exemples de propos
L'expérience d'enseignement	S1, S3, S12, S41 et S45	« ça fait quand même plusieurs années ... j'ai commencé » (S1) « plus j'en fais ... plus j'me sens ... performant » (S3)
La faible pondération attribuée à la compréhension orale	S1, S8, S27 et S45	« ça pas beaucoup d'incidence là sur l'évaluation des compétences euh ... le bilan au complet » (S45)
La connaissance des sujets abordés	S1, S4 et S12	« je connais assez bien ces sujets-là » (S12)
La connaissance des exigences ministérielles	S8, S12 et S41	« j'connais l'programme » (S8) « chu au courant ... suffisamment d'la DDÉ » (S12)
L'accessibilité d'un guide de correction	S1 et S12	« on a un guide de correction » (S1)
L'enseignement préalable de la compréhension orale	S8 et S27	« l'enseignement que j'offre ... me semble que ça les aide » (S8)
La préparation de l'élève à l'aide d'un cahier et de prétests	S3 et S27	« y va l'avoir pratiquée en activité ... dans son cahier ... y va avoir fait des prétests sur ça » (S3)
Le fait que l'enseignant peut décider le moment où l'élève sera évalué comme bilan des compétences	S3 et S27	« ici on a cette latitude-là que ... l'élève fera son examen quand y sera prêt » (S27)
Le peu d'échecs en compréhension orale	S8 et S27	« c'est pas l'épreuve qui pose le plus de problème [...] y réussissent » (S27)
Le fait d'avoir été bien formé	S8	« parce qu'on est bien formés » (S8)
L'efficacité des outils d'évaluation	S45	« les outils d'évaluation que nous avons sont ... efficaces » (S45)

D'autre part, huit sources de malaise à l'évaluation de la compréhension orale ont pu être soulevées, et ce, même pour certains sujets qui avaient mentionné être davantage à l'aise pour l'évaluer (**S3, S8, S27 et S41**). Le tableau 30 présente ces sources de malaise.

Tableau 30

Sources de malaise à l'évaluation de la compréhension orale

Sources de malaise	Sujets	Exemples de propos
Fonctionnalité du matériel	S3	« notre matériel est pas toujours euh ... idéal » (S3)
Le temps de préparation impliqué	S3	« ça m'demande plus de préparation » (S3)
Le fait que les élèves ne soient pas évalués dans le cadre de discussions comme aide à l'apprentissage, mais qu'ils le soient comme bilan des compétences	S8	« c'est un peu bizarre qui soient évalués pour faire des discussions alors qu'on en fait pas en classe » (S8)
La mauvaise qualité des explications présentées dans les cahiers	S20	« je trouve que c'est [...] mal enseigné ... mal aussi expliqué dans les cahiers » (S20)
Le fait que la tâche soit prescrite	S20	« la tâche elle est là ... elle est déjà prescrite » (S20)
Le manque d'outils	S20	« la lecture [...] on peut beaucoup plus outiller les élèves donc ... j'veais être ... plus à l'aise à l'évaluer » (S20)
Le fait que les critères d'évaluation ne reflètent pas la réalité	S27	« j'trouve que l'indicateur y reflète pas ... la réalité [...] c'est tellement vague comme indicateur » (S27)
L'implantation du nouveau programme dans le contexte de la FGA	S41	« dans le contexte de ... la formation ... des adultes [...] j'ai beaucoup de [...] questions auxquelles je n'ai pas de réponses euh ... en pratique comment ça pourrait s'faire? » (S41)

4.3.2 La fréquence des évaluations de la compréhension orale. Les questions #30 et #55 du questionnaire demandaient aux sujets d'indiquer à quelle fréquence ils évaluaient la compréhension orale comme aide à l'apprentissage (question #30) et comme bilan des compétences (question #55). Les sujets ne pouvaient cocher qu'un seul item parmi les suivants : « Chaque semaine » (item 1), « Quelques fois par mois » (item 2), « Une fois par mois » (item 3), « Quelques fois par année » (item 4), « Une fois par année » (item 5) ou « Je n'évalue pas la compréhension orale » (item 6). Dans ce qui suit, nous présentons les résultats obtenus quant à la fréquence des évaluations de la compréhension orale pour chacune des approches de l'évaluation.

La fréquence des évaluations comme aide à l'apprentissage. Pour ce qui est de la fréquence des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage (question #30), la réponse ayant été cochée par le plus grand nombre de sujets est « Quelques fois par mois » ($n=16$ [35,6 %]) alors qu'aucun sujet n'a coché « Une fois par année ». Six sujets (13,3 %) ont mentionné ne pas évaluer la compréhension orale comme aide à l'apprentissage. En cumulant les résultats obtenus aux items représentant les plus hautes fréquences (items 1, 2 et 3) et ceux des fréquences les moins élevées (items 4, 5 et 6), les résultats indiquent que plus de la moitié des sujets ($n=32$ [71,1 %]) évaluerait la compréhension orale comme aide à l'apprentissage sur une base hebdomadaire ou mensuelle. Le tableau 31 présente les résultats obtenus à cette question.

Tableau 31

Fréquence d'évaluation de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage

Fréquence d'évaluation de la compréhension orale	n	Pourcentage (%)
Chaque semaine	11	24,4
Quelques fois par mois	16	35,6
Une fois par mois	5	11,1
Quelques fois par année	7	15,6
Une fois par année	0	0,0
Je n'évalue pas la compréhension orale de façon formative	6	13,3
Total	45	100,0

Lors des entretiens, nous avons demandé aux sujets d'expliquer la fréquence des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage qu'ils avaient cochée dans le questionnaire, soit : « Chaque semaine » (**S1, S3 et S8**), « Quelques fois par mois » (**S4 et S27**), « Une fois par mois » (**S45**), « Quelques fois par années » (**S20 et S41**) et « Je n'évalue pas la compréhension orale de façon formative » (**S12**).

L'analyse de contenu montre que l'*amélioration des élèves* (**S20**) et le *réajustement de l'enseignement* (**S27**) sont deux raisons qui expliqueraient la réalisation d'évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage. À cet effet, **S20** a dit : « c'est vraiment dans un but d'améliorer une future performance [...] d'être meilleur à l'oral ». Quant à **S27**, il a répondu ceci : « pour que moi je réajuste après mon enseignement si ...

des fois j'réalise que [...] tel genre de questions ... tsé ça a pas marché ... fac je l'sais qu'la prochaine fois ... va falloir que j'mise là-dessus dans mon enseignement ».

S12 avait quant à lui répondu « Je n'évalue pas la compréhension orale de façon formative » à la question #30 du questionnaire. Lors de l'entretien, il a expliqué sa réponse par *l'inexistence de la compréhension orale dans le renouveau, la priorité attribuée à la lecture et l'écriture, l'absence d'outils pour évaluer la compréhension orale et le fait que les prétests ne soient pas sanctionnés*. En ce sens, il a dit :

« dans le renouveau on en parle pu de ça ... ce n'est plus quelque chose qu'on évalue dans le renouveau [...] maintenant la compréhension de l'écoute n'existe plus [...] on se situe plus en lecture pis on va dire aux jeunes que c'est similaire [...] parce qu'on a ... pas d'outils pour le faire [...] oui j'veis corriger ... les les prétests ... mais je ne les évalue pas parce qu'y ne sont pas utilisés pour l'attribution d'la note finale du sigle ... pour l'élève [...] y servent seulement à savoir si l'élève est relativement prêt pour aller en vrai examen. »

Il faut noter que nous avons tout de même questionné **S12** en ce qui concerne les évaluations comme aide à l'apprentissage lors des entretiens⁴⁵, car il nous a expliqué avoir mal saisi le sens de l'expression « évaluation comme aide à l'apprentissage » lorsqu'il a répondu au questionnaire. À son sens, le terme « évaluation » faisait référence à la sanction, à « la note finale », plutôt qu'à ce qu'il peut y avoir « en cours d'apprentissage », par exemple, les « prétests » dont il a fait mention.

⁴⁵ Les questions d'entretiens formulées pour **S12** en ce qui concerne les évaluations comme aide à l'apprentissage n'ont pas pu être personnalisées en termes de fréquences pour les différentes pratiques abordées en raison des données manquantes à cette section du questionnaire pour ce sujet d'entretien.

Pour expliquer une pratique moins fréquente des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage, **S1** et **S41** ont eux aussi évoqué la *priorité attribuée à la lecture ou l'écriture*. À ce propos, **S1** a précisé que « dans les choix du ministère ... y reste que ... les élèves ont beaucoup plus à écrire ... à lire ... qu'à parler et à écouter ».

Les analyses ont également permis de soulever cinq raisons qui influencerait positivement ou négativement la fréquence des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage. Le tableau 32 présente ces raisons.

Tableau 32

Raisons qui expliqueraient la fréquence des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage

Facteurs	Sujets	Exemples de propos
Le besoin ponctuel créé par le suivi individualisé des élèves	S1, S4, S41 et S45.	« ça peut arriver là ... qu'une semaine entière [...] j'sois pas sollicité pour ... l'écoute [...] parallèlement à ça [...] j'peux en avoir 5 6 10 [...] dans même semaine [...] ça dépend [...] d'leur cheminement » (S4)
Le rythme du cheminement des élèves	S1, S4, S27 et S45	« y veulent juste aller vite [...] finir leur cahier pis faire leur examen là » (S27)
L'hétérogénéité des niveaux dans un même groupe	S3, S8, S41 et S45	« une dizaine de sigles en même temps dans la classe » (S45)
Le nombre d'activités présentées dans les cahiers	S3, S4 et S20	« y'a beaucoup de situations d'pratiques [...] dans l'cahier d'l'élève » (S20)
Le temps consacré à l'enseignement individualisé	S41	« la plupart du temps on a toujours quelqu'un assis à côté de nous [...] c'est très demandant comme ... temps » (S41)

La fréquence des évaluations comme bilan des compétences. La question #55 portait sur la fréquence des évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences. La réponse ayant été cochée par le plus grand nombre est « Quelques fois par mois » ($n=23$ [51,1 %]) alors qu'aucun sujet n'a coché « Une fois par année ». Un sujet (2,2 %) a répondu ne pas évaluer la compréhension orale comme bilan des compétences. En cumulant les résultats obtenus pour les fréquences les plus élevées (items 1, 2 et 3) et ceux pour les fréquences les moins élevées (items 4, 5 et 6), les résultats montrent que plus du trois quarts des sujets ($n=36$ [80,0 %]) évaluerait la compréhension orale sur une base hebdomadaire ou mensuelle. Le tableau 33 présente les résultats obtenus à cette question.

Tableau 33

Fréquence d'évaluation de la compréhension orale comme bilan des compétences

Fréquence d'évaluation de la compréhension orale	<i>n</i>	Pourcentage (%)
Chaque semaine	7	15,6
Quelques fois par mois	23	51,1
Une fois par mois	6	13,3
Quelques fois par année	8	17,8
Une fois par année	0	0,0
Je n'évalue pas la compréhension orale de façon sommative	1	2,2
Total	45	100,0

Lors des entretiens, il a été demandé aux sujets d'entretien d'expliquer la fréquence d'évaluation de la compréhension orale comme bilan des compétences qu'ils avaient cochée dans le questionnaire, soit : « Chaque semaine » (S3 et S8), « Quelques fois par mois » (S1, S4, S20 et S45), « Une fois par mois » (S12) et « Quelques fois par années » (S27 et S41).

Au regard des analyses, cinq raisons semblent influencer la fréquence des évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences. Le tableau 34 présente ces raisons.

Tableau 34

Raisons qui expliqueraient la fréquence des évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences

Raisons	Sujets	Exemples de propos
La priorité est donnée à la lecture et l'écriture dans les programmes	S1, S12, S27, S41 et S45	« on en corrige [...] plus en lecture/écriture qu'en oral ... y'a pas beaucoup d'évaluations en oral » (S27)
L'hétérogénéité des niveaux dans un même groupe	S1, S3, S8 et S27	« chaque semaine [...] y'a un élève qui passe en examen [d'] écoute [...] parce que [...] dans tous les niveaux ... y'a au moins ... un examen qui touche la compréhension en écoute » (S8)
Le cheminement modulaire des élèves crée un besoin ponctuel	S4, S20 et S27	« parce que les élèves sont rendus à c'te moment-là ... dans leur parcours [...] pis dans leur ... cahier d'apprentissage » (S20)
La tâche de l'enseignant	S12 et S27	« j'ai pas ma propre classe » (S12)
Le niveau d'enseignement	S27	« en FBD on corrige beaucoup d'examens dans une année ... en FBC on corrige pas beaucoup d'examens » (S27)

4.3.3 Les mises en situation. Les questions #31 et #56 demandaient aux sujets de cocher sur une échelle de 1 à 4 (jamais, rarement, souvent, toujours) la fréquence de réalisation de mises en situation lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences. Il est à noter que nous n'avons pas considéré les données manquantes⁴⁶ pour les résultats présentés dans ce qui suit.

Plus de la moitié des sujets (55,9 %) ont mentionné *souvent* ou *toujours* réaliser des mises en situation lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage (question #31) alors que 37,5 % des sujets en réaliseraient *souvent* ou *toujours* lors des évaluations comme bilan des compétences (question #56). Il y aurait alors plus fréquemment des mises en contexte réalisées lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage ($\bar{x}=2,53$) que lors des évaluations comme bilan des compétences ($\bar{x}=2,23$). Le tableau 35 présente les résultats des questions #31 et #56.

⁴⁶ Onze sujets n'ont pas fourni de réponse à la question #31. Six d'entre eux avaient indiqué ne pas évaluer la compréhension orale comme aide à l'apprentissage à la question #30. Nous ne savons pas pourquoi les cinq autres n'ont pas répondu à cette question. Quant à la question #56, cinq sujets n'ont pas coché de réponse. Un d'entre eux avait mentionné ne pas évaluer la compréhension comme bilan des compétences alors que nous ignorons pourquoi les quatre autres n'ont pas répondu à cette question.

Tableau 35

Fréquence des mises en situation selon les approches de l'évaluation de la compréhension orale

Approches de l'évaluation	Fréquences des mises en contexte en pourcentage (%)				Moyenne	Écart-type	<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours			
Évaluations comme aide à l'apprentissage	11,8	32,4	47,1	8,8	2,53	0,825	34
Évaluations comme bilan des compétences	25,0	37,5	27,5	10,0	2,23	0,947	40

Lors des entretiens, nous avons demandé aux sujets d'expliquer *pourquoi* ils réalisent des mises en situation lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences. Les questions étaient formulées en fonction de la fréquence qu'ils avaient cochée dans le questionnaire.

L'analyse de contenu a permis de dégager six raisons pour lesquelles des mises en situation seraient réalisées lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage. Le tableau 36 présente ces raisons.

Tableau 36

Raisons pour lesquelles des mises en situation seraient réalisées lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage

Raisons	Sujets	Exemples de propos
Pour connecter l'élève à ce qu'il connaît afin qu'il puisse faire des liens	S1 et S27	« pour hum ... connecter l'élève ... à c'qu'il connaît [...] à ses propres ... connaissances [...] sa réalité à lui » (S1)
Pour pallier le manque de repères culturels	S3 et S45	« si y'a pas beaucoup d'reférences culturelles ... j'essaie d'voir c'qu'il sait déjà » (S45)
Pour que l'élève cerne le but de la communication qu'il va écouter	S20	« pour que les élèves comprennent bien ... le but ... euh ... de l'émetteur » (S20)
Pour que l'élève ait les bons outils et les bonnes stratégies d'écoute	S20	« pour qui ait aussi ... qui s'outille ... pour qui ait des bonnes stratégies d'écoute » (S20)
Pour donner des consignes à l'élève	S41	« leur ... donner [...] certaines indications, des consignes à suivre » S41
Pour favoriser la réussite de l'élève	S45	« pour favoriser là euh ... sa réussite » (S45)

Par ailleurs, **S4**, **S8** et **S45** ont expliqué ne pas réaliser de mises en situation lors des évaluations comme aide à l'apprentissage par *le fait que des mises en situation soient présentées dans les cahiers, les modules ou les prétests*. À ce propos, **S4** a répondu ceci : « j'en fais pas [...] tout nous est donné là déjà dans le ... dans les situations ... qu'on a ... on a euh ... dans les prétests ».

Pour ce qui est des mises en situation lors des évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences, quatre raisons expliqueraient le fait de ne pas en réaliser. Ces raisons sont présentées dans le tableau 37.

Tableau 37

Raisons pour lesquelles des mises en situation ne seraient pas réalisées lors des évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences

Raisons	Sujets	Exemples de propos
Parce que l'évaluation se fait en salle d'examen	TOUS	« j'peux pas intervenir du tout du tout [...] en salle d'évaluation » (S20)
La compréhension en lecture préalablement réalisée porte sur le même sujet	S4, S12, S20 et S27	« dans un même document d'examen il y aura ... la compréhension en lecture et la compréhension en écoute ... et très souvent ... ils partagent le même sujet » (S12)
L'enseignant ne sait pas quelle version d'examen l'élève aura	S12, S27 et S41	« parce que ... le sujet sera découvert ... en examen ... et je n'sais pas c'est lequel » (S12)
Pour ne pas révéler le sujet de l'évaluation	S12	« j'ne peux pas bruler le sujet avant qu'l'élève aille en examen » (S12)
Le fait qu'un document à cet effet soit remis à l'élève	S20	« y'a un p'tit document par contre qui est donné à l'élève là ... les situer en contexte » (S20)

4.3.4 Les tâches réalisées. Cette section comprend quatre sous-sections qui concernent les choix des enseignants de notre échantillon quant aux tâches qu'ils font réaliser à l'élève lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences. Ces sous-sections sont les suivantes :

1) Les tâches monogérées ou polygérées; 2) Les façons de présenter sa compréhension orale; 3) Les catégories de questions présentées à l'élève; 4) La place occupée par différents objectifs de questions ou de consignes.

Les tâches monogérées ou polygérées. Aux questions #32 et #57, les sujets devaient cocher la fréquence à laquelle les tâches en compréhension orale sont réalisées « individuellement » (monogérées), « en équipe ou en grand groupe » (polygérées). Les moyennes obtenues indiquent que les tâches seraient plus fréquemment réalisées individuellement tant lors des évaluations comme aide à l'apprentissage ($\bar{x}=3,56$) que lors des évaluations comme bilan des compétences ($\bar{x}=3,57$). Les cumuls des réponses *souvent* et *toujours* au-dessus de 90 % pour les tâches individuelles et en deçà de 25 % pour celles qui sont réalisées en équipe ou en grand groupe indiquent aussi qu'une part importante des sujets feraient davantage réaliser des tâches monogérées que des tâches polygérées. Le tableau 38 présente les résultats obtenus aux questions #32 et #57.

Tableau 38

Fréquence des tâches réalisées individuellement et des tâches réalisées en équipe ou en grand groupe selon les approches de l'évaluation de la compréhension orale

Réalisation des tâches	Fréquences des tâches réalisées individuellement et des tâches réalisées en équipe ou en grand groupe en pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours				
Évaluation comme aide à l'apprentissage								
Individuellement	0,0	5,1	33,3	61,5	3,56	0,598	39	
En équipe ou en grand groupe	45,9	29,7	18,9	5,4	1,84	0,928	37	
Évaluation comme bilan des compétences								
Individuellement	4,5	2,3	25,0	68,2	3,57	0,759	44	
En équipe ou en grand groupe	54,8	28,6	11,9	4,8	1,67	0,874	42	

Aucune question d'entretien n'était prévue en ce qui concerne les tâches monogérées ou polygérées afin d'éviter certaines répétitions étant donné que les questions #32 et #57 avaient pour but de confirmer les résultats obtenus pour les types de situations d'écoute présentées en 4.3.5.

Les façons de présenter sa compréhension orale. Les questions #33 et #58 demandaient aux sujets de cocher une fréquence sur une échelle de 1 à 4 (jamais, rarement, souvent, toujours) quant à différentes façons dont l'élève peut être amené à présenter sa

compréhension orale lors des évaluations comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences. Les résultats montrer que le questionnaire à remplir serait la façon de présenter sa compréhension orale la plus fréquemment utilisée tant lors des évaluations comme aide à l'apprentissage ($\bar{x}=2,74$) que comme bilan des compétences ($\bar{x}=2,89$). La discussion serait, quant à elle, la façon de présenter sa compréhension orale la moins fréquemment utilisée, et ce, tant lors des évaluations comme aide à l'apprentissage ($\bar{x}=2,16$) que comme bilan des compétences ($\bar{x}=1,88$). Le tableau 39 présente les résultats obtenus aux questions #33 et #58.

Tableau 39

Fréquence de façons de présenter sa compréhension orale selon les approches de l'évaluation

Façons de présenter sa compréhension orale	Fréquences de façons de présenter sa compréhension orale en pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours				
Évaluation comme aide à l'apprentissage								
Questionnaire à remplir	18,4	18,4	34,2	28,9	2,74	1,083	38	
Production écrite	18,4	26,3	44,7	10,5	2,47	0,922	38	
Exposé oral (prise de parole monogérée) ⁴⁷	24,3	27,0	32,4	16,2	2,41	1,040	37	
Discussion (prise de parole polygérée)	27,0	37,8	27,0	8,1	2,16	0,928	37	
Évaluation comme bilan des compétences								
Questionnaire à remplir	18,2	9,1	38,6	34,1	2,89	1,083	44	
Exposé oral (prise de parole monogérée)	29,5	27,3	27,3	15,9	2,30	1,069	44	
Production écrite	39,5	18,6	34,9	7,0	2,09	1,019	43	
Discussion (prise de parole polygérée)	41,9	30,2	25,6	2,3	1,88	0,879	43	

⁴⁷ Notre analyse des données et la rédaction de la discussion nous ont amené à revoir l'utilisation de « exposé oral » et « discussion » dans notre cadre conceptuel. En effet, l'utilisation de ces genres seulement est trop restrictive. Nous avons plutôt parlé de « prise de parole monogérée » et de « prise de parole polygérée ». Comme ce changement a été effectué après la collecte de données, nous maintenons la terminologie du questionnaire et des entrevues ici, mais nous indiquons entre parenthèses ce qui se retrouve dans le cadre conceptuel.

Les questions #34 et #59 demandaient aux sujets si « oui » ou « non » ils utilisaient d'autres façons pour amener l'élève à présenter sa compréhension orale. Dans le cas de l'affirmative, les sujets devaient indiquer ces autres façons aux questions #35 et #60 ainsi que la fréquence de leur utilisation aux questions #35 et #61.

Pour ce qui est des évaluations comme aide à l'apprentissage, six sujets ont mentionné utiliser d'autres façons par lesquelles l'élève pouvait être amené à présenter sa compréhension orale (question #35). « Une discussion avec l'enseignant, surtout lorsque l'élève ne semble pas avoir compris » (**S44**), « en débat » (**S27**) et par « facetime en partage » (**S19**) seraient trois autres façons *rarement* utilisées alors qu'un « Power point » (**S11**) ainsi qu'un « plan, [des] fiches, [un] dessin ou [une] illustration » (**S20**) seraient *souvent* utilisés comme autres façons de présenter sa compréhension orale lors des évaluations comme aide à l'apprentissage. **S16** a quant à lui mentionné que l'élève pouvait aussi être amené à « faire un organisateur graphique ». **S16** n'a cependant pas indiqué de fréquence d'utilisation de cette autre façon.

En ce qui concerne les évaluations comme bilan des compétences, deux sujets ont indiqué d'autres façons par lesquelles l'élève peut être amené à présenter sa compréhension orale (question #59). Ces autres façons identifiées à la question #60 sont les « cercles de discussion » (**S13**) et la « réalisation d'un plan » (**S20**). À la question #61, **S13** a précisé que les cercles de discussion étaient *souvent* utilisés. Quant à **S20**, il a mentionné que la réalisation d'un plan était *toujours* utilisée.

Lors des entretiens, les sujets ont été amenés à expliquer pourquoi ils avaient répondu utiliser une façon de présenter sa compréhension orale plus qu'une autre dans le questionnaire, et ce, pour les deux approches de l'évaluation. Il est à noter que, pour l'analyse de contenu, les unités de sens ont été classées selon les façons impliquant l'écrit (questionnaire à remplir et production écrite) ou l'oral (exposé oral ou discussion).

L'analyse de contenu dévoile que le questionnaire à remplir et la production écrite seraient davantage utilisés lors des évaluations comme aide à l'apprentissage pour six raisons. Ces raisons sont présentées dans le tableau 40.

Tableau 40

Raisons qui expliqueraient le fait que le questionnaire à remplir et la production écrite seraient davantage utilisés lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage

Raisons	Sujets	Exemples de propos
Le manque d'effectifs pour faire des discussions en classe en raison du taux d'absentéisme	S1, S8 et S41	« y sont absents ... c'est c'est vraiment difficile de gérer ... une classe .. où les ... élèves euh ... sont là euh ... par moment » (S8)
L'hétérogénéité des niveaux et des objectifs de formation font en sorte que les élèves ne veulent pas participer aux discussions	S8 et S45	« y veulent pas participer [...] y sont pressés [...] sont ... pris dans leur(s) objectif(s) personnel(s) ... c'est difficile de rassembler les gens autour d'une discussion » (S8)
Pour être cohérent avec les évaluations comme bilan des compétences	S8 et S45	« c'est sûr que nos évaluations en ... formation sont ... teintées ... de c'qui va être demandé » (S8)
L'élève travaille individuellement	S8 et S45	« parce que y'est souvent seul ... à avoir compléter le ... le sigle » (S45)
Parce que c'est plus facile d'évaluer un texte	S8	« c'est plus facile de ... évaluer ... un texte » (S8)
Pour s'assurer que l'élève en FBC, par une production écrite en aide à l'apprentissage, est prêt pour un exposé oral comme bilan des compétences sur le même sujet	S41	« lors de [...] la préparation [...] on va demander à l'élève d'écrire un texte ... qui porte sur le même sujet [...] à utiliser lors de l'examen oral ... donc on va à valider ... si euh... sa compréhension ou si les éléments qu'il a choisis sont conformes » (S41)

Quant à l'exposé oral ou la discussion pour présenter sa compréhension orale, seul **S27** avait, dans le questionnaire, indiqué les utiliser plus fréquemment que l'écrit lors des évaluations comme aide à l'apprentissage. Il a expliqué utiliser davantage la discussion

par le fait d'*aimer travailler cette façon de présenter sa compréhension orale*. À ce propos, **S27** a précisé que les discussions se réalisaient *en amenant un sujet à controverse en table ronde* (**S27**). Voici un extrait de la réponse de **S27**: « c'est des tables rondes ... des discussions ... j'amène un sujet à ... à controverse ... pis j'leur explique que oui on va être [...] en désaccord ... mais c'est ... c'est correct de l'être ... mais faut s'respecter là-dedans ... fac toute dans la façon d'interagir [...] ça j'aime ça euh ... travailler ça ».

Pour sa part, **S3** avait coché la réponse « toujours » pour chacune des façons de présenter sa compréhension orale lors des évaluations comme aide à l'apprentissage. Il a indiqué utiliser toutes ces façons parce que *le fait d'utiliser la compréhension orale pour produire autre chose permet d'apprendre plus et d'évoluer en tant que personne*. À cet effet, **S3** a dit : « j'pense que [...] y'apprennent beaucoup plus [...] être capable de produire autre chose dans une autre compétence [...] c'est beaucoup plus rentable [...] autant pour la croissance ... le ... autant au niveau de ... l'évolution d'la personne ».

En ce qui concerne les évaluations comme bilan des compétences, l'analyse de contenu montre que le questionnaire à remplir et la production écrite seraient davantage utilisés par tous les sujets, tant pour la FBC que pour la FBD. Les sujets d'entretien ont expliqué ces choix par les quatre raisons présentées dans le tableau 41.

Tableau 41

Raisons qui expliqueraient l'utilisation plus fréquente du questionnaire à remplir et de la production écrite lors des évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences

Raisons	Sujets	Exemples de propos
Le fait que l'évaluation soit planifiée, conçue et prescrite par le ministère	TOUS	« c'est même pas nous qui décidons là [...] c'est ... souvent très souvent ... prescrit ... soit par BIM ou par le ministère » (S8)
Le fait que l'évaluation se réalise en salle d'examen	TOUS	« le fait d'envoyer l'é ... l'élève en salle d'examens» (S4)
Le fait que l'élève doit répondre à des questions à longs développements	S20	« c'est souvent des questions à long développement [...] donc y doit faire appel beaucoup à l'écriture dans le cadre de ... de l'écoute » (S20)
Le fait que le nouveau programme pour la FBD ne soit pas utilisé	S41	« on n'a pas présentement ces pratiques-là [...] pour l'instant ... dans l'ancien programme ... c'est comme ça qui doivent faire » (S41)

Les catégories de questions présentées à l'élève. Aux questions #37 et #62, les sujets devaient cocher une fréquence quant à la présence de questions ouvertes, fermées et à choix multiples lors des évaluations. Pour les deux approches de l'évaluation, les résultats indiquent qu'il y aurait plus fréquemment des questions ouvertes ($\bar{x}=3,33$ [question #37] et $\bar{x}=3,36$ [question #62]) que de questions fermées ($\bar{x}=2,16$ [question #37] $\bar{x}=2,07$ [question #62]), dont les questions à choix multiples ($\bar{x}=1,46$ [question #37] et $\bar{x}=1,29$ [question #62]). Le tableau 42 présente les résultats obtenus aux questions #37 et #62 du questionnaire.

Tableau 42

Fréquence de catégories de questions selon les approches de l'évaluation

Catégorie de questions	Fréquences de catégories de questions en pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours				
Évaluations comme aide à l'apprentissage								
Ouvertes	2,6	5,1	48,7	43,6	3,33	0,701	39	
Fermées	24,3	35,1	40,5	0,0	2,16	0,800	37	
À choix multiples	54,1	45,9	0,0	0,0	1,46	0,505	37	
Évaluations comme bilan des compétences								
Ouvertes	2,3	2,3	52,3	43,2	3,36	0,650	44	
Fermées	32,6	32,6	30,2	4,7	2,07	0,910	43	
À choix multiples	70,7	29,3	0,0	0,0	1,29	0,461	41	

Aucune question d'entretien n'a porté sur les catégories de questions, car il ne s'agit pas de pratiques d'évaluation, mais de paramètres liés aux façons de présenter sa compréhension orale.

La place occupée par différents objectifs de questions ou de consignes. Aux questions #38 et #63 les sujets devaient cocher sur une échelle de 1 à 4 (aucune place, peu de place, beaucoup de place, toute la place) la place occupée par différents objectifs de questions ou de consignes présentées à l'élève lors des évaluations comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences. Les résultats semblent indiquer que la

justification ($\bar{x}=2,97$ [question #38] et $\bar{x}=2,93$ [question #63]) serait l'objectif de questions ou de consignes qui prendrait le plus de place alors que l'objectif qui tiendrait le moins de place serait l'identification et le repérage ($\bar{x}=2,54$ [question #38] et $\bar{x}=2,57$ [question #63]), et ce, pour les deux approches de l'évaluation. Il faut aussi noter que, peu importe l'approche de l'évaluation, tous les objectifs de questions ou de consignes semblent occuper *beaucoup de place* par plus de 50 % des sujets. Le tableau 43 présente les résultats obtenus aux questions #38 et #63 du questionnaire.

Tableau 43

Place occupée par les objectifs des questions ou des consignes présentées à l'élève lors des évaluations de la compréhension orale selon les approches de l'évaluation

Objectifs des questions ou des consignes présentées à l'élève	Place occupée par différents objectifs de questions ou de consignes en pourcentage (%)						Écart-type	n
	Aucune place	Peu de place	Beaucoup de place	Toute la place	Moyenne			
Évaluations comme aide à l'apprentissage								
Justification	2,6	7,7	79,5	10,3	2,97	0,537	39	
Appréciation	2,6	28,2	64,1	5,1	2,72	0,605	39	
Résumer, synthétiser	5,1	23,1	69,2	2,6	2,69	0,614	39	
Inférences (induction/déduction)	2,6	28,9	65,8	2,6	2,68	0,574	38	
Identification et repérage	2,6	41,0	56,4	0,0	2,54	0,555	39	
Évaluations comme bilan des compétences								
Justification	2,3	11,4	77,3	9,1	2,93	0,545	44	
Résumer, synthétiser	2,3	18,2	72,7	6,8	2,84	0,568	44	
Inférences (induction/déduction)	4,5	18,2	77,3	0,0	2,73	0,544	44	
Appréciation	2,3	34,1	61,4	2,3	2,64	0,574	44	
Identification et repérage	4,5	34,1	61,4	0,0	2,57	0,587	44	

Le questionnaire prévoyait que les sujets pourraient aussi présenter d'autres objectifs de questions ou de consignes à l'élève. À cet effet, les questions #39 et #64 demandaient de cocher si « oui » ou « non » les questions ou consignes posées à l'élève pouvaient poursuivre d'autres objectifs. Dans le cas de l'affirmative, les sujets devaient préciser ces autres objectifs aux questions #40 et #65 ainsi qu'indiquer la place occupée par ceux-ci

aux questions #41 et #66. Pour ce qui est des évaluations comme aide à l'apprentissage, cinq sujets ont répondu aux questions #40 et #41. **S40** a indiqué que l'objectif « réagir » n'occupait *aucune place*. Quant aux autres objectifs ayant été indiqués comme occupant *peu de place*, **S15** a mentionné la « définition de mots » et **S20** la « réaction aux propos ». Pour **S27** et **S29**, *beaucoup de place* serait attribuée à « faire des liens (autres écoutes, vie quotidienne, oeuvres lues ou vues, etc.) » (**S27**) et à « comment repérer les faits des opinions, la crédibilité de la source, les liens entre les informations apportées, comment prendre des notes. » (**S29**). En ce qui concerne les évaluations comme bilan des compétences (questions #64 à #66), **S15** a précisé que la « définition de mots » occuperait *peu de place* dans les objectifs de questions ou de consignes présentés à l'élève.

Aucune question d'entretien ne portait sur la place occupée par différents objectifs de questions ou de consignes présentées à l'élève, car il ne s'agit pas d'une pratique d'évaluation, mais d'un paramètre lié aux façons de présenter sa compréhension orale. Néanmoins, **S1** a expliqué que la formulation des questions ou des consignes pouvait être une source de difficulté pour l'élève. En effet, il a dit que : « de plus en plus ça va être les euh ... la formulation des questions ... les consignes qui sont mal comprises ».

4.3.5 Les types de situations d'écoute. Les questions #42 et #67 demandaient aux sujets de cocher sur une échelle de 1 à 4 (jamais, rarement, souvent, toujours) la fréquence à laquelle ils utilisent différents types de situations d'écoute lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences. Les

résultats semblent indiquer que des situations d'écoute dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise seraient plus fréquemment réalisées lors des évaluations, et ce, tant comme aide à l'apprentissage ($\bar{x}=3,23$) que comme bilan des compétences ($\bar{x}=3,34$). Le tableau 44 présente les résultats obtenus aux questions #42 et #67.

Tableau 44

Fréquences d'utilisation de différents types de situations d'écoute selon les approches de l'évaluation

Types de situations	Fréquences d'utilisation de différents types de situations d'écoute en pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours				
<i>Évaluations comme aide à l'apprentissage</i>								
Situations dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise	5,1	2,6	56,4	35,9	3,23	0,742	39	
Situations de face-à-face	35,1	54,1	8,1	2,7	1,78	0,712	37	
<i>Évaluations comme bilan des compétences</i>								
Situations dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise	6,8	6,8	31,8	54,5	3,34	0,888	44	
Situations de face-à-face	60,5	27,9	9,3	2,3	1,53	0,767	43	

Pour les entretiens, les questions étaient personnalisées en fonction des réponses cochées dans le questionnaire. Les sujets d'entretien ont été amenés à expliquer pourquoi ils

avaient mentionné utiliser plus fréquemment tel type de situations d'écoute plus que l'autre, et ce, tant comme aide à l'apprentissage que comme bilan des compétences.

Dans le questionnaire, les sujets d'entretiens avaient coché « souvent » (**S1, S3, S4, S20, S27, S41 et S45**) ou « toujours » (**S8**) réaliser des situations d'écoute dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise lors les évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage. Pour les évaluations comme bilan des compétences, les sujets d'entretiens avaient indiqué que des situations d'écoute dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise étaient « toujours » (**S8 et S27**), « souvent » (**S1, S3, S4, S20 et S45**), « rarement » (**S41**) ou « jamais » (**S12**) utilisées.

Au regard de l'analyse de contenu, neuf raisons expliqueraient le choix de réaliser plus fréquemment des situations d'écoute dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise, et ce, autant pour les évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage que comme bilan des compétences. Ces raisons sont présentées dans le tableau 45.

Tableau 45

Raisons qui expliqueraient la réalisation plus fréquente des situations dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise lors des évaluations de la compréhension orale

Raisons	Sujets	Exemples de propos
L'utilisation de l'ancien programme pour la FBD	S1, S4, S12, S41 et S45	« J'ai eu à évaluer que dans l'ancien programme [...] l'renouveau je ne l'ai pas [...] évalué » (S1)
Le souci de cohérence entre les évaluations comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences	S1, S8, S12 et S27	« on essaie de reproduire [...] la même situation en aide pis [...] en bilan ... pour être sûrs que les élèves soient mis devant la situation qui ... auront à l'examen » (S8)
Le dérangement des autres élèves	S1, S3 et S45	« ça se passe beaucoup en silence » (S45)
Le manque de temps	S3, S8 et S12	« on ... essaie de faire avec le temps qu'on a » (S8)
L'hétérogénéité des niveaux des élèves d'un même groupe	S3, S8 et S45	« on a plusieurs sigles ... [...] j'ai d'autres ... adultes qui sont [...] pas en train d'faire d'l'écoute » (S45)
Le fonctionnement individualisé	S3 et S4	« Parce que [...] c'est du travail individuel » (S3)
Le fait que des situations d'écoute en face-à-face ne soient pas réalisées dans leur milieu de travail	S4 et S12	« c'est pas quekchose qui se fait ici » (S12)
Le fait que les élèves ne soient pas impliqués ou ne veulent pas participer	S8 et S45	« les autres ... élèves sont pas nécessairement impliqués ... ou y veulent pas » (S8)
Le manque d'effectifs (absentéisme)	S41 et S45	« il y a un grand taux d'absentéisme [...] on n'a pas nécessairement la ... la possibilité » (S41)

4.3.6 Les caractéristiques des documents ou des présentations. Cette section comprend trois sous-sections sur les caractéristiques des documents ou des présentations que l'élève doit écouter lors des évaluations de la compréhension orale. Ces sous-sections portent plus précisément sur différents formats des documents présentés à l'élève, leur durée approximative et leur authenticité.

Les formats des documents ou des présentations. Les questions #43 et #68 demandaient aux sujets de cocher sur une échelle de 1 à 4 (jamais, rarement, souvent, toujours) la fréquence à laquelle différents formats de documents étaient présentés aux élèves lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences. Les résultats indiquent que les documents sonores seraient les plus fréquemment utilisés comme aide à l'apprentissage ($\bar{x}=3,29$) et comme bilan des compétences ($\bar{x}=3,30$), et ce, avec un cumul supérieur à 90 % pour les réponses *souvent* et *toujours* pour les deux approches de l'évaluation. Les personnes en direct seraient, quant à elles, les moins fréquemment utilisées tant pour les évaluations comme aide à l'apprentissage ($\bar{x}=1,58$) que pour celles comme bilan des compétences ($\bar{x}=1,36$). Les résultats obtenus aux questions #43 et #68 sont présentés dans le tableau 46.

Tableau 46

Fréquence d'utilisation de différents formats de documents ou de présentations que l'élève doit écouter selon les approches de l'évaluation

Formats des documents présentés à l'élève	Fréquence d'utilisation de différents formats de documents ou de présentations que l'élève doit écouter en pourcentage (%)				Moyenne	Écart-type	<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours			
Évaluations comme aide à l'apprentissage							
Documents sonores	0,0	7,9	55,3	36,8	3,29	0,611	38
Documents audiovisuels	2,8	27,8	69,4	0,0	2,67	0,535	36
Documents visuels	18,9	27,0	54,1	0,0	2,35	0,789	37
Personne(s) en direct	58,3	30,6	5,6	5,6	1,58	0,841	36
Évaluations comme bilan des compétences							
Documents sonores	2,3	6,8	50,0	40,9	3,30	0,701	44
Documents audiovisuels	22,7	25,0	52,3	0,0	2,30	0,823	44
Documents visuels	39,5	20,9	37,2	2,3	2,02	0,938	43
Personne(s) en direct	79,5	11,4	2,3	6,8	1,36	0,838	44

Aucun autre format de documents présentés à l'élève n'a été mentionné pour les évaluations tant comme aide à l'apprentissage (questions #44 à #46) que comme bilan des compétences (questions #69 à #71).

Aucune question d'entretien n'était prévue en ce qui concerne les formats des documents ou des présentations. L'analyse de contenu des entretiens a quand même permis de relever

que différents genres, tels que des *émissions de télévision* (**S27**), des *publicités* (**S1** et **S41**), des *chansons* (**S1** et **S3**) ou des *reportages* (**S1** et **S3**), seraient utilisés, et ce, pour les deux approches de l'évaluation et en fonction des cours dans lesquels l'élève chemine. Pour leur part, **S41** et **S45** ont mentionné que *certain documents sont issus de sites de références pour la FGA*. À cet effet, **S45** a dit : « l'élève a un cahier d'apprentissage ... mais souvent ça suffit pas là ... faut aller euh ... fouiller ... soit sur FGA Montérégie ou euh ... sur formation euh ... d'éducation aux adultes ». **S1** et **S3** ont quant à eux ajouté que *l'élève est impliqué dans le choix de ses écoutes avec le renouveau* (**S1** et **S3**). À ce propos, **S3** a expliqué que :

« avant c'tait des sujets pis t'as pas l'choix [...] mais ... là ... y peuvent choisir c'qui veulent ... y'ont quand même une certaine ... certaines limites ... des paramètres ... mais ... y peuvent utiliser quand même plusieurs sujets ... qui les passionnent davantage ».

S1 a pour sa part précisé que l'implication de l'élève dans le choix des sujets lui demande de « faire part d'un peu plus d'autonomie ».

La durée approximative des documents ou des présentations. Les questions #47 et #72 concernaient la durée approximative des documents ou des présentations que l'élève doit écouter lors des évaluations comme aide et comme bilan des compétences. Pour ces questions, les sujets devaient cocher une durée approximative (5 minutes ou moins, 6 à 10 minutes, 11 à 15 minutes, 16 à 20 minutes, 21 minutes ou plus.) La réponse *6 à 10 minutes* a été cochée le plus de fois tant pour les évaluations comme aide à

l'apprentissage (53,8 %) que pour les évaluations comme bilan des compétences (47,7 %).

Le tableau 47 présente les résultats obtenus aux questions #47 et #72.

Tableau 47

Durée approximative des documents ou des présentations que l'élève doit écouter selon les approches de l'évaluation

Approches de l'évaluation	Durée approximative des documents ou des présentations que l'élève doit écouter en pourcentage (%)					<i>n</i>
	5 minutes et moins	6 à 10 minutes	11 à 15 minutes	16 à 20 minutes	21 minutes ou plus	
Évaluations comme aide à l'apprentissage	41,0	53,8	2,6	0,0	2,6	39
Évaluations comme bilan des compétences	38,6	47,7	9,1	2,3	2,3	44

Aucune question d'entretien n'était prévue en ce qui concerne la durée des documents ou des présentations bien que S1 ait mentionné que *leur durée varie selon le genre de texte utilisé*. À cet effet, il a précisé que « la chanson c'est ... moins de 5 minutes ... le reportage ... c'est un maximum de 15 minutes ».

L'authenticité des documents ou des présentations. Les questions #48 et #73 demandaient aux sujets de cocher sur une échelle de 1 à 4 à quel point les documents ou les présentations que l'élève doit écouter sont authentiques lors des évaluations de la

compréhension orale comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences. L'item 1 correspondait à « Pas du tout authentique » alors que l'item 4 représentait le fait d'être « authentique ». L'item 3 est celui qui a été coché par le plus grand nombre de sujets pour les évaluations comme aide à l'apprentissage (38,5 %) et comme bilan des compétences (42,3 %). L'item 1 est quant à lui celui qui a été le moins coché pour les deux approches de l'évaluation, et ce, par en deçà de 10 % des sujets. Le tableau 48 présente les résultats obtenus aux questions #48 et #73.

Tableau 48

Authenticité des documents ou des présentations que l'élève doit écouter lors des évaluations de la compréhension orale selon les approches de l'évaluation

Approches de l'évaluation	Échelle d'authenticité des documents ou des présentations utilisés (%)				Moyenne	Écart-type	n
	1	2	3	4			
Évaluations comme aide à l'apprentissage	7,7	20,5	38,5	33,3	2,97	0,932	39
Évaluations comme bilan des compétences	4,5	22,7	43,2	29,5	2,98	0,849	44

Aucune question d'entretien ne portait sur l'authenticité des documents ou des présentations utilisées pour des évaluations de la compréhension orale.

4.3.7 Les types d'écoute. Cette section expose les résultats obtenus en ce qui concerne le nombre d'écoutes permis à l'élève ainsi que la fréquence des types d'écoute sollicités lors des évaluations de la compréhension orale.

Le nombre d'écoutes permis à l'élève. La question #49 demandait aux sujets d'inscrire le nombre d'écoutes auquel l'élève a droit lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage. L'analyse de contenu des réponses obtenues à cette question ouverte donne des résultats qui permettent de croire que le nombre d'écoutes permis à l'élève lors des évaluations comme aide à l'apprentissage serait de trois écoutes pour une part importante des sujets (78,4 %). Six sujets permettraient quant à eux un nombre illimité d'écoutes alors qu'un seul en permettrait quatre ou cinq. De plus, il est à noter que la réponse de **S31** n'a pas pu être classée selon un nombre précis ou illimité d'écoutes. Nous avons convenu d'indiquer cette réponse sous le descripteur « Autres réponses ». **S31** a répondu : « Ça dépend du sigle⁴⁸. Entre 0 et 3. » À notre avis, cette réponse semble représenter un nombre d'écoutes variant entre aucune écoute et trois écoutes en fonction du cours réalisé par l'élève. Le tableau 49 présente les résultats obtenus à la question #49.

⁴⁸ Nous rappelons ici qu'un *sigle* est un code alphanumérique que l'on attribue à un cours (exemple : FRA-4103-1).

Tableau 49

Nombre d'écoutes permis à l'élève lors des évaluations comme aide à l'apprentissage

Nombre d'écoutes permis à l'élève	<i>n</i>	Pourcentage (%)
3	29	78,4
4-5	1	2,7
Illimité	6	16,2
Autres réponses	1	2,7
Total	37	100,0

La question #74 demandait aux sujets d'inscrire le nombre d'écoutes permis à élève lors des évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences. Les résultats obtenus semblent indiquer que trois écoutes seraient permises par une part importante des sujets (76,5 %) et que quatre sujets permettraient un nombre illimité d'écoutes. Les « Autres réponses » obtenues à cette question sont les suivantes : « Au moins 2 » (S36), « 3 ou autant qu'il veut, ça dépend. » (S35), « Autant qu'il le veut puisqu'il le fait en classe, mais en moyenne 3 fois. » (S31) et « Non réforme : 3, Réforme: le nombre de fois nécessaire en 1h30 » (S38). Le tableau 50 présente les résultats obtenus à la question #74.

Tableau 50

Nombre d'écoutes permis à l'élève lors des évaluations comme bilan des compétences

Nombre d'écoutes permis à l'élève	<i>n</i>	Pourcentage (%)
1	1	2,4
3	32	76,2
5	1	2,4
Illimité	4	9,5
Autres réponses	4	9,5
Total	42	100,0

Aucune question d'entretien n'était prévue en ce qui concerne le nombre d'écoutes permis à l'élève. Toutefois, **S1**, **S8**, **S12** et **S27** ont mentionné que le nombre d'écoutes lors des évaluations comme aide à l'apprentissage était déterminé par le nombre d'écoutes auquel les élèves ont droit lors des évaluations comme bilan des compétences, et ce, par souci de cohérence. De plus, **S8** a indiqué que lors des évaluations comme aide à l'apprentissage, il permettait un nombre illimité d'écoutes « parce que ça [...] rend [l'élève] nerveux de ne pas avoir tout saisi exactement ». Par ailleurs, l'analyse de contenu a permis de soullever le fait que, lors des évaluations comme bilan des compétences pour la FBC ou avec l'ancien programme de FBD, il y aurait *trois écoutes entrecoupées de silences enregistrés* (**S12** et **S20**) *pour qu'il puisse prendre des notes* (**S20**) et que *le nombre d'écoutes est prescrit dans les définitions du domaine l'évaluation* (**S20**).

Les types d'écoute sollicités. Les questions #50 et #75 demandaient aux sujets de cocher sur une échelle de 1 à 4 (jamais, rarement, souvent, toujours) la fréquence à laquelle différents types d'écoute sont sollicités pour chacune des approches de l'évaluation. Les résultats obtenus montrent que l'écoute sélective ou analytique serait la plus fréquemment sollicitée lors des évaluations comme aide à l'apprentissage ($\bar{x}=3,21$) et comme bilan des compétences ($\bar{x}=3,14$), et ce, avec des cumuls de pourcentages pour les réponses *souvent* ou *toujours* supérieurs à 90 %. L'écoute de veille serait quant à elle le type d'écoute le moins fréquemment sollicité selon les plus petits scores moyens obtenus pour les deux approches de l'évaluation, soit de 1,67 pour les évaluations comme aide à l'apprentissage et de 1,60 comme bilan des compétences. Le tableau 51 présente les résultats obtenus aux questions #50 et #75.

Tableau 51⁴⁹

Fréquences d'utilisation de différents types d'écoute sollicités selon les approches de l'évaluation

Types d'écoute	Fréquences de différents types d'écoute sollicités en pourcentage (%)						n
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Moyenne	Écart-type	
Évaluations comme aide à l'apprentissage							
Écoute de veille	53,8	33,3	5,1	7,7	1,67	0,898	39
Écoute globale	2,6	12,8	53,8	30,8	3,13	0,732	39
Écoute sélective ou analytique	2,6	5,1	61,5	30,8	3,21	0,656	39
Écoute détaillée	0,0	25,6	48,7	25,6	3,00	0,725	39
Évaluations comme bilan des compétences							
Écoute de veille	60,5	20,9	16,3	2,3	1,60	0,849	43
Écoute globale	2,3	9,3	65,1	23,3	3,09	0,648	43
Écoute sélective ou analytique	4,7	2,3	67,4	25,6	3,14	0,675	43
Écoute détaillée	7,0	16,3	60,5	16,3	2,86	0,774	43

Aucune question d'entretiens n'était prévue en ce qui concerne les types d'écoute. L'analyse de contenu a quand même permis de dégager que différents types d'écoutes seraient sollicités en fonction de l'organisation de la tâche et des consignes présentées par

⁴⁹ Il est à noter que l'organisation de la présentation des résultats du tableau 51 ne s'est pas fait en fonction de la décroissance des scores moyens. Nous avons jugé plus pertinent de conserver les types d'écoute dans l'ordre établi dans le questionnaire, soit en fonction de l'ensemble d'éléments de niveaux inférieur ou supérieur impliqués dans le processus de compréhension (Cornaire, 1998).

l'enseignant. En effet, **S1**, **S3**, **S4**, **S20** et **S27** utiliseraient *une démarche séquentielle (par étapes) qui ferait appel à différents types d'écoute*. Aussi, **S1**, **S3** et **S12** demanderaient à l'élève de *ne pas prendre de notes lors de la première écoute et aller chercher plus de détails aux autres écoutes*. De plus, **S1**, **S12** et **S20** ont précisé qu'il serait *demandé à l'élève de rédiger ses notes en mots-clés pour aller plus vite et de revenir les compléter pendant les silences*. Voici un extrait de l'entretien avec **S1** dans lequel ces trois descripteurs sont abordés.

« j'fais toujours ça en trois étapes ... le avant ... pendant ... et après ... alors j'dis ... avant euh ... de s'lancer dans l'écoute euh ... j'veais valider ... j'veais regarder avec l'élève [...] quelle est son intention d'communication ... après ça qu'est-ce que l'élève connaît du sujet [...] à l'étape ... de l'écoute ... disons l'étape 2 [...] " tu écoutes ... hum ... de façon globale ... sans même prendre de notes [...] si tu t'attardes à prendre des notes ... c'est ben d'veleur ... tu vas oublier ... tu saisiras même pas l'ensemble du message " [...] ensuite de ça ... une deuxième écoute ... là ... on va ... on va s'prendre des p'tites notes [...] seulement des p'tits mots-clés ... pas de longues phrases [...] lors d'une troisième écoute ... toujours dans sa grille de prise de notes ... j'veais ... demander à l'élève ... d'ajouter des détails ... de compléter ses notes [...] après ça un retour sur les notes prises [...] on prend l'temps de relire les notes ... de regarder ... est-ce qu'on est capable de compléter des éléments ... parce que [...] des fois on se souvient de certains éléments qu'on a pas pris l'temps d'noter »

4.3.8 Les procédés d'évaluation. Les questions #51 et #76 demandaient aux sujets de cocher la fréquence (jamais, rarement, souvent, toujours) d'utilisation de différents procédés d'évaluation de la compréhension orale lors des évaluations comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences. Les résultats montrent que l'évaluation exclusive de l'enseignant serait le procédé le plus fréquemment utilisé lors des évaluations comme aide à l'apprentissage ($\bar{x}=3,31$) et comme bilan des compétences

($\bar{x}=3,77$), et ce, avec de faibles écarts-types indiquant que les données ont tendance à se disperser près des moyennes obtenues. L'évaluation par les pairs serait quant à lui le procédé d'évaluation le moins fréquemment utilisé pour les deux approches de l'évaluation au regard des scores moyens obtenus pour les évaluations comme aide à l'apprentissage ($\bar{x}=1,64$) et comme bilan des compétences ($\bar{x}=1,14$). Le tableau 52 présente les résultats obtenus aux questions #51 et #76.

Tableau 52

Fréquence d'utilisation de différents procédés d'évaluation de la compréhension orale selon les approches de l'évaluation

Procédés d'évaluation	Fréquences d'utilisation de différents procédés d'évaluation en pourcentage (%)						<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours	Moyenne	Écart-type	
<i>Évaluations comme aide à l'apprentissage</i>							
Évaluation exclusive de l'enseignant	0,0	5,1	59,0	35,9	3,31	0,569	39
Autoévaluation	12,8	43,6	38,5	5,1	2,36	0,778	39
Coévaluation	35,9	38,5	23,1	2,6	1,92	0,839	39
Évaluation par les pairs	56,4	23,1	20,5	0,0	1,64	0,811	39
<i>Évaluations comme bilan des compétences</i>							
Évaluation exclusive de l'enseignant	0,0	2,3	18,6	79,1	3,77	0,480	43
Autoévaluation	64,3	19,0	16,7	0,0	1,52	0,773	42
Coévaluation	78,6	16,7	4,8	0,0	1,26	0,544	42
Évaluation par les pairs	88,1	9,5	2,4	0,0	1,14	0,417	42

Lors des entretiens, il a été demandé aux sujets pourquoi ils réalisaient les évaluations comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences plus ou moins souvent à l'aide des différents procédés d'évaluation. Ces questions étaient personnalisées en fonction des réponses qu'ils avaient cochées dans le questionnaire.

Dans le questionnaire, les sujets d'entretien avaient coché « souvent » (**S3, S4, S8, S20 et S27**) ou « toujours » (**S1, S41 et S45**) utilisé l'évaluation exclusive de l'enseignant lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage. Pour ce même procédé, les fréquences « souvent » (**S1 et S4**) ou « toujours » (**S3, S8, S12, S20, S27, S41 et S45**) avaient aussi été cochées en ce qui concerne les évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences. Cette utilisation plus fréquente de l'évaluation exclusive de l'enseignant pour les deux approches de l'évaluation a été expliquée par 16 raisons. Celles-ci sont présentées dans le tableau 53.

Tableau 53

Raisons qui expliqueraient que l'évaluation exclusive par l'enseignant soit plus fréquemment pratiquée lors des évaluations comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences

Raisons	Sujets	Exemples de propos
Le fait que l'évaluation soit réalisée en salle d'examen	TOUS	« on peut pas [...] parce que ça s'passe en salle d'examen » (S45)
L'hétérogénéité des groupes	S1, S8, S12, S41 et S45	« dans une classe ... j'ai souvent des élèves qui sont seuls dans leur sigle ... [...] c'est ... extrêmement difficile de faire du travail d'équipe » (S12)
Le contexte actuel d'implantation de nouveaux programmes	S4, S12, S27 et S41	« pas dans les conditions actuelles [...] on est nous-mêmes incertain [...] amener l'élève s'autoévaluer ... ouf ! » (S4)
Le fonctionnement individualisé	S1, S12, S41 et S45	« étant donné qu'les élèves travaillent plus sur une base individuelle » (S1)
Le manque de temps	S12, S20, S27 et S45	« ça d'mande du temps parce qui faut ... leur expliquer ... comment faire [...] ça d'mande beaucoup d'temps euh ... faut réagir là-dessus ... faut dire nous notre commentaire » (S27)
Les habitudes	S1 et S3	« J'pense c'est nos vieilles méthodes [...] donc on ... j'ai un peu gardé ça » (S1)
Le manque de formation	S1 et S4	« on a pas été euh ... formés ... ni sensibilisés [...] à l'autoévaluation [...] à la ... l'interaction avec les élèves » (S1)
Le fait qu'un pair ne soit pas nécessairement habileté pour évaluer un autre élève	S1, S4 et S27	« parce que les autres sont pas nécessairement habiletés ... habilités [...] y connaissent pas nécessairement où l'élève en est rendu ... quelles sont les consignes » (S1)
Le manque d'outils	S4, S12 et S45	« parce que on ... on est pas outillé » (S45)

Raisons qui expliqueraient que l'évaluation exclusive par l'enseignant soit plus fréquemment pratiquée lors des évaluations comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences (suite)

Raisons	Sujets	Exemples de propos
Le fait que ce soit plus facile et moins marginal	S1 et S41	« en compréhension euh ... de l'oral ... c'est euh ... ce serait plus marginal ... j'aurais plus de difficulté à ... à orienter mon élève » (S1)
Le fait que les élèves ne voient pas la pertinence de l'autoévaluation	S12 et S27	« j'ai d'la misère à faire ça ... les élèves y ... s'en fichent ... vraiment [...] y voient pas la pertinence » (S27)
Le manque d'effectifs pour faire participer les pairs à défaut du taux d'absentéisme élevé	S41 et S45	« on sait pas si ... ça serait viable ... ou ça serait solvable ... vu [...] par exemple ... le taux d'absentéisme » (S41)
L'utilisation d'une grille d'évaluation	S4	« parce que j'me ... suis laissé emporter dans l'courant des grilles » (S4)
Le fait que ce soit une production écrite qui soit corrigée	S20	« j'évalue pas le [...] le <i>situel</i> de l'écoute [...] c'est vraiment [...] la production ... écrite [...] qui est évaluée » (S20)
L'impossibilité de dire aux élèves en quoi consiste l'évaluation	S27	« quand j'corrige [...] j'suis tout seul avec mon ... examen pis mon corrigé [...] y'a pas un examen qui sort d'la salle des enseignants ... pis y'a pas un élève qui rentre dans salle des enseignants fac euh ... c'est exclusif [...] on peut pas leur dire c'est quoi l'examen tsé ... fac les autres peuvent pas participer à ça » (S27)
Le fait que les élèves ne veulent pas participer à l'évaluation de leurs pairs	S45	« y veulent pas participer là à ... à l'évaluation d'leur pairs ou euh [...] y voient pas l'utilité » (S45)

4.3.9 Les outils d'évaluation. Aux questions #52 et #77, les sujets devaient cocher différents outils d'évaluation de la compréhension orale utilisés lors des évaluations

comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences. Il leur était possible de cocher tous les outils de la liste qui leur était présentée. La réponse « autres » permettait d'indiquer d'autres outils d'évaluations utilisés. Les résultats obtenus pour les évaluations comme aide à l'apprentissage montrent que la feuille d'écoute (76,9 %), le questionnaire d'évaluation (74,4 %) et la grille d'évaluation (74,4 %) seraient les outils d'évaluations les plus utilisés par les sujets de notre échantillon alors que les fiches anecdotiques (5,1 %), la grille de coévaluation (7,7 %) ainsi que le journal de bord (7,7 %) seraient les moins utilisés. Pour ce qui est des outils d'évaluation les plus utilisés lors des évaluations comme bilan des compétences, il s'agirait de la grille d'évaluation (88,6 %), du questionnaire d'évaluation (63,6 %) et de la feuille d'écoute (56,8 %). Les outils les moins utilisés seraient quant à eux le questionnaire de coévaluation (0,0 %), la grille de coévaluation (2,3 %) et les fiches anecdotiques (2,3 %). Il est à noter qu'aucun sujet n'a indiqué d'autres outils d'évaluations utilisés lors des évaluations, et ce, pour chacune des approches. Le tableau 54 présente les résultats obtenus aux questions #52 et #77.

Tableau 54

Utilisation de différents outils d'évaluation de la compréhension orale selon les approches de l'évaluation

Outils d'évaluation	Pourcentage d'utilisation de différents outils d'évaluation (%)		<i>n</i>
	Oui	Non	
Évaluation comme aide à l'apprentissage			
Questionnaire d'évaluation	74,4	25,6	39
Questionnaire d'autoévaluation	33,3	66,7	39
Questionnaire de coévaluation	7,7	92,3	39
Grille d'évaluation	74,4	25,6	39
Grille d'autoévaluation	30,8	69,2	39
Grille de coévaluation	12,8	87,2	39
Feuille d'écoute	76,9	23,1	39
Journal de bord	7,7	92,3	39
Portfolio	10,3	89,7	39
Fiches anecdotiques	5,1	94,9	39
Autres	0,0	100,0	39
Évaluation comme bilan des compétences			
Questionnaire d'évaluation	63,6	36,4	44
Questionnaire d'autoévaluation	11,4	88,6	44
Questionnaire de coévaluation	0,0	100,0	44
Grille d'évaluation	88,6	11,4	44
Grille d'autoévaluation	13,6	86,4	44
Grille de coévaluation	2,3	97,7	44
Feuille d'écoute	56,8	43,2	44
Journal de bord	4,5	95,5	44
Portfolio	6,8	93,2	44
Fiches anecdotiques	2,3	97,7	44
Autres	0,0	100,0	44

Aucune question sur les outils d'évaluation n'était prévue lors des entretiens afin d'éviter toutes les confusions possibles en ce qui concerne l'utilisation d'outils qui peuvent être utilisés pour évaluer tant la production orale que la compréhension orale. L'analyse de contenu a quand même permis de relever cinq raisons pour lesquelles la *grille d'évaluation* serait utilisée par un nombre important de sujets, et ce, pour les deux approches de l'évaluation. Le tableau 55 présente ces raisons.

Tableau 55

Raisons qui expliqueraient le fait d'utiliser une grille d'évaluation lors des évaluations de la compréhension orale tant comme aide à l'apprentissage que comme bilan des compétences

Raisons	Sujets	Exemples de propos
Le souci de cohérence entre les évaluations comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences	S27 et S41	« je m'assure [...] que l'élève soit évalué dans une ... grille ... lors d'un ... d'un examen ... et même ... lors du dernier prétest » (S41)
Pour présenter à l'élève ce sur quoi il sera évalué	S27 et S41	« faut qu'tu saches dans vie [...] sur quoi tu vas être évalué là sinon tu fais pas d'sens » (S27)
Pour s'assurer que l'élève répond aux exigences ministérielles pour réussir	S41	« je m'assure que ... ils répond à [...] des exigences [...] ça lui procure [...] un ... taux de réussite euh... favorable » (S41)
Pour situer l'élève dans ses apprentissages	S41	« lui donner une idée d'où est-ce qu'il se situe [...] l'étape où il est rendu » (S41)
Pour cibler les activités ou l'explication à donner à l'élève	S41	« c'est plus facile par la suite ... à cibler [...] les activités ou l'explication [...] d'lui donner du matériel supplémentaire » (S41)

Parmi les autres résultats issus de l'analyse de contenu, des *prétests* seraient utilisés par plusieurs sujets d'entretien lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage (**S3**, **S4**, **S8**, **S12**, **S27** et **S41**). Selon **S4**, les prétests sont des questionnaires d'évaluation semblables aux évaluations comme bilan des compétences. À cet effet, **S4** a dit : « j'me sers de [...] c'qu'on appelle nous autres les prétests [...] les questionnaires qui existent [...] c'est des ... pratiquement des calques là de ... d'examens ». Selon **S8**, **S12** et **S20**, il y aurait aussi *des questionnaires d'autoévaluation dans les cahiers de l'élève*. De plus, **S20** a ajouté qu'une *feuille d'écoute* serait utilisée pour aider l'élève à « organiser l'information qui va être recueillie pendant l'écoute ».

4.3.10 Les critères d'évaluation. Les questions #53 et #78 demandaient aux sujets de cocher les critères d'évaluation sur lesquels ils évaluent la compréhension orale lors des évaluations comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences. Il leur était possible de cocher tous les critères de la liste qui leur était présentée. La réponse « autres » était prévue pour indiquer d'autres critères d'évaluation. Les résultats obtenus montrent que *l'interprétation juste et rigoureuse d'un message oral* est le critère d'évaluation le plus utilisé tant lors des évaluations comme aide à l'apprentissage (92,3 %) que comme bilan des compétences (95,3 %). *L'adaptation à la situation de communication* serait quant à lui le critère d'évaluation de la compréhension orale le moins utilisée pour les évaluations comme aide à l'apprentissage (43,6 %) et comme bilan des compétences (44,2 %). Le tableau 56 présente les résultats obtenus aux questions #53 et #78.

Tableau 56⁵⁰

Utilisation de différents critères d'évaluation de la compréhension orale selon les approches de l'évaluation

Critères d'évaluation	Pourcentage d'utilisation de différents critères d'évaluations (%)		<i>n</i>
	Oui	Non	
Évaluation comme aide à l'apprentissage			
Interprétation juste et rigoureuse d'un message oral	92,3	7,7	39
Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale	82,1	17,9	39
Réaction fondée à une production orale	66,7	33,3	39
Jugement critique sur une production orale	48,7	51,3	39
Adaptation à la situation de communication	43,6	56,4	39
Cohérence des propos	76,9	23,1	39
Utilisation d'éléments verbaux appropriés	53,8	46,2	39
Autres	0,0	100,0	39
Évaluation comme bilan des compétences			
Interprétation juste et rigoureuse d'un message oral	95,3	4,7	43
Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale	86,0	14,0	43
Réaction fondée à une production orale	67,4	32,6	43
Jugement critique sur une production orale	53,5	46,5	43
Adaptation à la situation de communication	44,2	55,8	43
Cohérence des propos	69,8	30,2	43
Utilisation d'éléments verbaux appropriés	46,5	53,5	43
Autres	2,3	97,7	43

⁵⁰ Il est à noter que pour le tableau 56 nous avons conservé l'ordre de présentation des critères utilisés dans le questionnaire, le premier étant l'unique critère prévu pour la FBC.

Aucun autre critère n'a été indiqué pour évaluer la compréhension orale comme aide à l'apprentissage. Quant aux autres critères utilisés lors les évaluations comme bilan des compétences, **S5** a mentionné l'« évaluation par objectifs »⁵¹.

Aucune question d'entretien ne portait sur les critères d'évaluation bien que, selon **S45**, il semblerait que les évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage soient « davantage qualitative[s] que quantitative[s] » alors que les évaluations comme bilan des compétences sont « quantitative[s] » et permettent de « voir [...] si l'élève a ... a acquis⁵² euh ... un ... les compétences suffisantes pour passer à un sigle suivant ».

4.3.11 Les rétroactions. A priori, il faut noter que les données manquantes⁵³ n'ont pas été considérées pour les résultats obtenus aux questions #54 et #79. Celles-ci demandaient aux sujets de cocher sur une échelle de 1 à 4 (jamais, rarement, souvent, toujours) la fréquence de réalisation de rétroactions à la suite des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences. Plus

⁵¹ À notre avis, l'« évaluation par objectifs » n'est pas un critère d'évaluation, mais une approche comme « orientation particulière d'une situation pédagogique, laquelle se compose des traits caractéristiques des composantes de la situation pédagogique, ainsi que de l'importance relative accordée à chaque composante au sein des relations entre elles (d'après Sauvé, 1992 et Thibert, 1990) » (Messier, 2014, p. 220). La réponse de **S5** est ici présentée, car c'est ce qu'il a indiqué dans « autres » à la question #78.

⁵² À notre avis, l'utilisation du verbe « acquérir » par **S45** est ici inappropriée, car l'éducation tout au long de la vie implique un développement continu des compétences plutôt que l'acquisition de celles-ci.

⁵³ Dix-sept sujets n'ont pas fourni de réponse à la question #54. Six d'entre eux avaient indiqué ne pas évaluer la compréhension orale comme aide à l'apprentissage à la question #30. Nous ne savons pas pourquoi les 11 autres n'ont pas répondu à cette question. Quant à la question #79, trois sujets n'ont pas coché de réponse. Un d'entre eux avait mentionné ne pas évaluer la compréhension comme bilan des compétences alors que nous ignorons pourquoi les deux autres n'ont pas répondu à cette question.

de 90 % des sujets (94,7 %) ont mentionné *souvent* ou *toujours* réaliser des rétroactions à la suite des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage (question #54) alors que 76,2 % des sujets en réaliseraient *souvent* ou *toujours* lors des évaluations comme bilan des compétences (question #79). Il y aurait alors plus fréquemment de rétroactions réalisées à la suite des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage ($\bar{x}=3,45$) qu'à la suite des évaluations comme bilan des compétences ($\bar{x}=3,10$). Le tableau 57 présente les résultats des questions #54 et #79.

Tableau 57

Fréquence des rétroactions à la suite des évaluations de la compréhension orale selon les approches de l'évaluation

Approches de l'évaluation	Fréquences des rétroactions en pourcentage (%)				Moyenne	Écart-type	<i>n</i>
	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours			
Évaluation comme aide à l'apprentissage	0,0	5,3	44,7	50,0	3,45	0,602	38
Évaluation comme bilan des compétences	7,1	16,7	35,7	40,5	3,10	0,932	42

Lors des entretiens, les sujets ont été amenés à expliquer pourquoi et comment ils réalisent ou non des rétroactions à la suite des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences. Les questions étaient formulées en fonction de la fréquence des rétroactions qu'ils avaient cochée dans le questionnaire.

Au regard des analyses, sept raisons expliqueraient le fait de réaliser des rétroactions à la suite des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage ou comme bilan des compétences. Ces raisons sont présentées dans le tableau 58.

Tableau 58

Raisons qui expliqueraient la réalisation de rétroactions à la suite des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences

Raisons	Sujets	Exemples de propos
Pour présenter à l'élève ses forces et ses faiblesses	S8, S12, S20, S27 et S41	« pour qui sache ... qu'est-ce qui fonctionne bien [...] pis qu'est-ce marche pas » (S27)
Pour s'assurer que l'élève est prêt à passer à un niveau supérieur	S3, S4, S27 et S41	« pour l'apprentissage [...] c'est nécessaire si on veut que ... l'élève [...] si y veut passer à un niveau [...] supérieur » (S3)
Pour que l'élève s'améliore	S3, S20, S27 et S45	« dans l'but d'améliorer sa compétence euh ... d'écoute » (S20)
Le fait que le suivi de l'élève en individualisé le permet	S1, S20	« en ... individuel ... c'est c'est vraiment de la chance d'avoir un p'tit moment seul avec l'élève » (S20)
Pour rassurer l'élève avant l'évaluation comme bilan des compétences	S4	« c't'important pour moé de [...] rassurer sur les sentiments parce que souvent [...] le sentiment né ... négatif va les barrer avant la sanction » (S4)
Pour savoir quoi enseigner	S27	« pour savoir quoi enseigner la prochaine fois là ... afin de les aider encore plus » (S27)
Pour donner des conseils à l'élève	S12 et S45	« on lui fait des conseils » (S45)

Ces rétroactions se feraient *en discutant avec l'élève en individualisé (S1, S3, S4, S27 et S41)*, en présentant à l'élève ses forces et ses difficultés au regard des notions qui étaient

abordées dans les questions (S1, S27 et S41), en présentant des notes prises par l'enseignant à l'élève (S3, S12 et S27) ou en questionnant l'élève pour l'amener à réfléchir sur ce qu'il aurait pu faire différemment ou ajouter (S3). Entre autres, S27 a répondu : « j'me prends des p'tites notes ... globales [...] j'en discute avec lui [...] j'lui nomme c'tait ... ça été quoi ses forces pis c'tait quoi ses difficultés »

L'analyse de contenu a aussi permis de soulever quatre raisons qui expliqueraient une fréquence moins élevée ou l'absence de rétroactions à la suite des évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences. Ces raisons sont les suivantes : *Parce qu'il n'est pas permis de montrer ou de parler du contenu de l'évaluation (S1, S3, S8, S12, S41 et S45); Parce que les rétroactions ne font pas partie des pratiques du milieu de travail (S12); Parce que ça n'intéresse pas les élèves (S12); Parce que c'est compliqué à faire (S12).* Voici un extrait de l'entretien avec S12 qui aborde toutes ces raisons.

« on fait malheureusement ... peu d'espace à la ... rétroaction [...] on a plusieurs élèves ... qui s'en foutent [...] lorsqu'ils ont 60 % et plus sont contents [...] c'est pas une pratique qui est [...] bien intégrée ici [...] même si on s'prend quelques notes c'est très très compliqué à faire [...] on n'a pas l'droit ... d'être spécifique sur les questions ... pour pas [...] bruler [les évaluations] ... pour pas que les élèves s'en parlent »

Voyons maintenant comment ces résultats peuvent être interprétés au regard des éléments de recherches présentées dans la problématique et le conceptuel.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre consiste en l'interprétation de nos résultats qui concernent des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale à la FGA. Pour ce faire, nous établirons des liens entre différents constats qui se dégagent des résultats présentés dans le chapitre précédent et des recherches exposées dans la problématique et le cadre conceptuel. D'abord, il sera question des liens entre la recherche et les éléments suivants : 1) Les formations reçues; 2) L'aisance; 3) La fréquence; 4) Les modèles didactiques; 5) L'enseignement des stratégies d'écoute et des objets liés à l'oral; 6) L'hétérogénéité des groupes et le suivi individualisé; 7) Les tâches réalisées; 8) Les outils utilisés. Puis, les principaux constats seront exposés. Enfin, un retour sur les objectifs de recherche sera fait.

5.1 Les formations reçues

Pour ce qui est des formations reçues, nos résultats corroborent ceux de Chiousse (2001) et de Nizet (2014) quant au fait que les enseignants de la FGA sont en grande partie issus de formations universitaires pour enseigner au secondaire, plus précisément pour les élèves de 12 à 17 ans, et non auprès des adultes. Cependant, nos résultats diffèrent de ceux de Chiousse (2001) et de Nizet (2014) quant au nombre de sujets ayant obtenu une formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Alors que ces auteurs affirment qu'un nombre important d'enseignants de la FGA ont une formation en adaptation scolaire et sociale, nos résultats montrent qu'un seul sujet (**S23**) aurait une telle

formation. De plus, nos résultats viennent bonifier le peu d'information soulevée par Voyer *et al.* (2012) pour ce qui est de la diplomation des enseignants de la FGA dans un programme en lien avec l'andragogie. L'absence de mention de la réalisation d'une telle formation universitaire de premier cycle et le fait que seuls des cours optionnels de 2^e cycle universitaire aient été identifiés, et ce, par un seul sujet (**S27**), comme formations spécifiques reçues pour enseigner à la FGA, nous permettent de croire en la rareté de la diplomation des enseignants dans des programmes en lien avec l'andragogie. En ce qui concerne le peu de place de la didactique de l'oral, dont la compréhension orale, dans les formations initiales ou continues en français langue première soulevé par Lafontaine (2005) et Dumais (2015a), il en serait de même pour les enseignants de la FGA. Lafontaine (2005) avait constaté que 15 sujets sur 17 n'avaient pas eu de formation en didactique de l'oral dans une recherche menée au secteur des jeunes. Nos résultats font état de 30 sujets sur 45 qui seraient sans formation sur l'oral, ce qui inclut la compréhension orale. Aussi, les entretiens ont permis de relever que les formations reçues en ce qui concerne l'oral abordent peu la compréhension orale (**S27**) ou pas du tout (**S4, S20 et S45**) à moins qu'il s'agisse d'une formation sur l'apprentissage du français langue seconde (**S3**). La production orale serait davantage abordée lorsque des formations sur l'oral sont offertes.

5.2 L'aisance

Les résultats montrent que les enseignants de la FGA ayant répondu au questionnaire seraient en majorité à l'aise ou très à l'aise d'enseigner (84,5 %) et d'évaluer (82,2 %) la compréhension orale. Ces résultats permettent de croire que les enseignants de la FGA

seraient plus à l'aise, notamment pour ce qui est de la compréhension orale, que les enseignants du primaire (Nolin, 2013) et du secondaire (Lafontaine, 2005; Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal, 2012). Entre autres, 34,7 % des enseignants ayant participé à la recherche menée par Nolin (2013) avaient répondu être davantage en désaccord avec l'énoncé « L'oral s'enseigne difficilement » et 48,9 % avaient mentionné être davantage en désaccord avec l'énoncé « L'évaluation de l'oral est difficile ». Il est à noter que ces résultats comprennent la mesure centrale d'une échelle de Likert à cinq items utilisés par Nolin (2013), ce qui ne permet pas de distinguer l'accord ou le désaccord d'une part importante des sujets avec ces énoncés qui concerne le niveau de difficulté attribué pour l'enseignement (24,1 %) et l'évaluation (30,0 %) de l'oral.

Il importe ici de noter une certaine contradiction entre les résultats obtenus par l'entremise du questionnaire et ceux obtenus des entretiens. En effet, un nombre important de sujets d'entretien qui avaient répondu être davantage à l'aise dans le questionnaire a présenté des sources de malaises pour enseigner et évaluer la compréhension orale lors de l'entretien (**S1, S3, S8, S27 et S41**). Au regard des entretiens, il semble que, comme au secteur des jeunes, *le manque de formations* (Lafontaine, 2005; Dumais, 2015a), *le manque de temps lié aux attentes en lecture et en écriture* (Lafontaine, 2005; Lafontaine et Messier, 2009 : Sénéchal, 2012), *le manque et l'inefficacité des outils* (Lafontaine et Messier, 2009 : Sénéchal, 2012) ainsi que *les conditions pédagogiques défavorables*, dont l'hétérogénéité des groupes (Sénéchal, 2012) soient aussi des sources de malaise pour enseigner et évaluer la compréhension orale à la FGA. Quant à la difficulté à cibler les

savoirs à enseigner (Lafontaine et Dumais, 2014; Dolz, 2015; Dumais, 2015a), elle n'a pas été mentionnée par les sujets d'entretien. Il est à noter que, comme le canevas d'entretien ne prévoyait pas de questions sur les objets liés à l'oral, les résultats ne permettent pas d'affirmer que cette difficulté à cibler les savoirs à enseigner soit aussi considérée comme une source de malaise pour enseigner la compréhension orale à la FGA.

5.3 La fréquence

Le fait que plus du deux tiers des enseignants de la FGA de notre échantillon aient répondu dans le questionnaire enseigner et évaluer la compréhension orale sur une base hebdomadaire ou mensuelle montre que l'oral serait plus fréquemment enseigné et évalué qu'au secteur des jeunes. Par exemple, Nolin (2013) mentionne que l'oral serait enseigné ou évalué sur une base hebdomadaire ou mensuelle pour 10,1 % des enseignants du primaire. Sénéchal (2012) a quant à elle soulevé que, sur les 472 enseignants du français langue première au secondaire (secteur des jeunes) ayant participé à sa recherche, 33 % avaient enseigné l'oral et que 80 % l'avaient évalué en novembre 2008. Malgré que ces résultats incluent tant la production que la compréhension et que le mois de novembre est parfois le mois où peut se terminer la première étape d'une année scolaire et est plus propice à ce genre d'évaluation, il est possible de croire que la fréquence d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale est plus élevée à la FGA selon les résultats que nous avons obtenus. Les résultats obtenus auprès de notre échantillon semblent indiquer que la compréhension orale serait plus fréquemment enseignée et évaluée à la FGA qu'au secteur des jeunes au regard de la base hebdomadaire ou mensuelle de son enseignement

(80,0 %), de son évaluation comme aide à apprentissage (71,1 %) et de son évaluation comme bilan des compétences (80,0 %) mentionnés par plus du deux tiers de notre échantillon. Il importe toutefois de se rappeler qu'il s'agit des pratiques déclarées de 45 enseignants à la FGA, donc de réponses qui s'appuient sur différentes conceptions de l'enseignement et de l'évaluation ainsi que sur un certain besoin de désirabilité sociale. On ne peut pas savoir si cela reflète ce qui en est réellement.

Les entretiens avaient pour but de comprendre pourquoi certains sujets avaient répondu des fréquences moins élevées ou l'absence de l'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale. Au regard des entretiens, il semble que, comme au secteur des jeunes, *le manque de temps* (Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal, 2012), *le manque d'outils* (Lafontaine et Messier, 2009; Dumais, 2014), *le manque de formation* (Lafontaine et Messier, 2009; Dumais, 2015a), *l'hétérogénéité des groupes* (Sénéchal, 2012) et *la priorité accordée à la lecture* (Allen, 2012; Sénéchal, 2012) soient des raisons qui expliqueraient des fréquences moins élevées ou l'absence de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension orale à la FGA. Ce qui se distingue pour la FGA concerne la nature des conditions pédagogiques défavorables qui influencerait négativement ces fréquences pour le tiers des sujets. À la formation générale des jeunes, au secondaire, Sénéchal (2012) indique que ces conditions défavorables sont liées au nombre d'élèves et à l'hétérogénéité des groupes. Pour la FGA, les méthodes d'enseignement utilisées seraient une contrainte importante, car l'enseignement individualisé et modulaire ayant été mis en place pour répondre aux besoins des anciens

programmes par objectifs (MEQ, 2003) sont considérés inappropriés pour enseigner et évaluer la compréhension orale⁵⁴ avec l'approche par compétences privilégiée dans les plus récents programmes de ce secteur. Néanmoins, **S12**, **S20** et **S27** ont mentionné qu'il s'agit de méthodes désirées par les élèves, malgré que pour **S20** l'oral « doit être fait et refait [...] plus sous forme magistrale ».

Comme pour plusieurs sujets ayant participé à la recherche de Lafontaine et Messier (2009), il semble que certains élèves de la FGA ne recevraient pas eux aussi un enseignement de la compréhension orale (4,4 %) et n'auraient pas d'évaluation comme aide à l'apprentissage avant une évaluation comme bilan des compétences (13,3 %) selon les réponses du questionnaire d'enquête. Il est alors possible que certains élèves de la FGA, comme au secteur des jeunes (Martin *et al.*, 2010; Vandergrift et Goh, 2012), vivent de l'anxiété en ce qui concerne la compréhension orale en raison du fait qu'ils n'ont pas reçu d'enseignement ou qu'ils n'ont pas été préparés dans le cadre d'évaluations comme aide à l'apprentissage.

Il faut aussi noter que, même si les sujets avaient pour une part importante indiqué enseigner la compréhension orale sur une base hebdomadaire ou mensuelle dans le questionnaire, les réponses obtenues lors des entretiens indiquent plutôt une faible fréquence d'enseignement. Par exemple, nous rappelons ici que **S8** a voulu nuancer sa

⁵⁴ L'enseignement individualisé est discuté dans la section 5.6.

réponse au questionnaire (« Chaque semaine ») en mentionnant que *l'élève se prépare avec le cahier*, ce qui signifie que l'enseignant va, au besoin, l'accompagner dans les apprentissages prévus dans le cahier plutôt que lui enseigner la compréhension orale. De plus, la place de la compréhension orale dans les programmes du ministère pour la FGA suscite aussi certaines questions en ce qui a trait à l'utilité que les enseignants de la FGA y portent. En effet, *la faible pondération attribuée à la compréhension orale lors des évaluations (S1, S12 et S27)*, *la petite place qu'elle occupe dans le curriculum (S1 et S27)* et *la priorité attribuée à la lecture (S1, S4, S12, S27, S41 et S45)* expliqueraient une faible fréquence des pratiques d'enseignement de la compréhension orale, et ce, même si cette dernière est sollicitée au quotidien (Cornaire, 1998; Julié et Lemarchand, 1999) et dans toutes les disciplines scolaires (Simard *et al.*, 2010), favorise la réussite scolaire (Martin *et al.*, 2010), est une composante importante du concept de littératie (Allen, 2014; Lebrun, 2008), nécessite un enseignement étant donné la complexité du processus de compréhension (Cornaire, 1998) et a des conséquences importantes sur l'emploi, l'intégration sociale, la qualité de vie et la participation citoyenne (Dumais, 2015a). En ce sens, **S27** a dit :

« J'aimerais ça avoir le temps d'en faire plus ... j'aimerais ça doit ... vale plus cher ... dans l'programme du ministère [...] parce que ... oui c'est bien la lecture l'écriture là mais euh ... l'oral c'est ce dont nos élèves vont se servir le plus dans la vie de tous les jours [...] j'aurais aimé ça que ça vale plus cher pour qu'un ... pour qu'on puisse mettre plus de temps là-dessus tsé ... j'trouve ça vraiment essentiel ... pis j'trouve que les élèves participent bien à ça ... puis j'pense que si on accordait plus de valeur à ça dans notre programme ... ben peut-être que les profs y accorderaient plus de valeur aussi. »

Même si la compréhension orale tenait déjà un pas d'avance quant à sa place prévue lors des évaluations comme bilan des compétences dans l'ancien programme de la FGA (MELS, 2007), certains propos d'entretiens permettent de croire que la fréquence de son enseignement serait moins élevée que ce que laisse paraître les résultats du questionnaire et que la place de la compréhension orale aurait été réduite dans les plus récents programmes au bénéfice de la lecture et de l'écriture. Le fait que la compréhension orale ne soit sollicitée que pour la préparation d'une production orale et qu'elle ne fasse plus l'objet d'évaluations ciblées avec les plus récents programmes de FBD pourrait expliquer les propos des sujets d'entretiens quant à la faible pondération allouée à celle-ci dans le curriculum et à sa place limitée.

5.4 Les modèles didactiques

Bien que certains sujets d'entretien aient mentionné avoir reçu une formation qui abordait la séquence d'enseignement de l'oral par les genres de Dolz et Schneuwly (1998) (**S27**), réaliser de l'enseignement explicite (**S1, S3, S4, S8, S12, S27, S41 et S45**), utiliser une démarche séquentielle qui ferait appel à différents types d'écoute (**S1, S3, S4, S20 et S27**) ou procéder à des mises en contexte (**S1, S3, S20, S27, S41 et S45**) ou des rétroactions (**TOUS**), aucun modèle n'a été officiellement identifié pour expliquer des pratiques d'enseignement ou d'évaluation de la compréhension orale mises en oeuvre en classe. En ce sens, **S4** a dit avoir développé une méthode personnelle étant donné l'absence de « méthodes d'enseignement ». Nous avons demandé à **S4** de nous expliquer sa dite

« méthode d'enseignement » et celle-ci correspond davantage à un modèle didactique⁵⁵ mais au regard de son organisation séquentielle impliquant de suivre des étapes dans un ordre précis. De plus, **S27** a indiqué que sa formation n'était « pas tellement adaptable » dans le contexte de la FGA et abordait davantage la production orale que la compréhension orale. Il importe ici de se rappeler que les résultats obtenus demeurent des pratiques déclarées, ce qui ne permet pas d'affirmer qu'il s'agit de pratiques réellement mises en œuvre en classe. Ainsi, il demeure possible de croire que les enseignants de la FGA, du moins ceux ayant participé aux entretiens, ne se réfèrent pas aux modèles existants en ce qui concerne la compréhension orale. Il nous semble alors pertinent de développer des formations sur ces modèles pour les enseignants de la FGA. Cela pourrait entre autres augmenter l'aisance à enseigner et à évaluer la compréhension orale et permettre un enseignement de qualité et adapté aux besoins des élèves (Dumais, 2015a et 2015b; Dolz, 2015). En effet, les résultats d'entretiens montrent que le manque de formations (**S4**) et d'outils (**S12** et **S20**) entraînerait une impression de ne pas faire du bon travail (**S12**) en ce qui concerne la compréhension orale.

5.5 L'enseignement des stratégies d'écoute et des objets liés à l'oral

Nolin (2013, p. 108) indique que « la stratégie d'écoute " Prendre une posture d'écoute " obtient une moyenne [...] supérieur[e] à toutes les autres moyennes » en ce qui concerne

⁵⁵ Nous rappelons ici qu'un modèle didactique est une « façon de faire pour enseigner » (Dumais et Messier, 2016, p. 13)

la fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute au primaire du secteur des jeunes. À la FGA, ce serait les stratégies d'écoute qui concernent la préparation de la prise de notes qui seraient les plus fréquemment enseignées, et ce, tant en FBC (*Prévoir une façon de prendre des notes* [$\bar{x}=3,65$]) qu'en FBD (*Prévoir sa prise de notes* [$\bar{x}=3,78$]). Quant aux stratégies qui seraient les moins enseignées à la FGA, il s'agirait de la stratégie d'écoute *Évaluer sa démarche et vérifier l'efficacité de ses stratégies* ($\bar{x}=2,18$) pour la FBC. Pour la FBD, la stratégie d'écoute *Situer son rapport à la situation* pour évaluer l'efficacité de sa démarche serait la deuxième moins fréquemment enseignée au regard du cumul des pourcentages obtenus pour les réponses « Souvent » et « Toujours » le plus faible (50,0 %). Il faut noter que c'est la stratégie d'écoute pour comprendre et interpréter des productions orales *Établir des liens avec son répertoire personnalisé, s'il y a lieu* qui serait la stratégie d'écoute la moins enseignée pour la FBD au regard du score moyen obtenu le moins élevé ($\bar{x}=2,22$). Il est alors possible de croire que les stratégies d'écoute concernant l'évaluation de sa démarche par l'élève seraient parmi les moins enseignées à la FGA, stratégies qui ne semblent pas être plus enseignées au primaire du secteur des jeunes. En effet, Nolin (2013) montre que la stratégie d'écoute *Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions* serait « jamais », « rarement » ou « parfois » enseignée par 49,4 % des sujets qui avaient coché une réponse pour cette stratégie.

Pour ce qui est des objets liés à l'oral, les résultats obtenus avec le questionnaire montrent qu'après les objets du type de contenu⁵⁶ ($\bar{x}=3,33$), les objets du type paraverbal ($\bar{x}=2,98$) tiendraient la deuxième place quant aux objets les plus enseignés à la FGA. À l'inverse, les objets du type matériel ($\bar{x}=2,44$) et du type morphologique ($\bar{x}=2,12$) seraient les moins fréquemment enseignés. Même si Lafontaine et Dumais (2014), Dolz (2015) ainsi que Dumais (2015a) ont soulevé une difficulté pour les enseignants à cibler les objets à enseigner en matière d'oral, nos résultats ne permettent pas d'identifier les types de stratégies ou d'objets liés à l'oral auxquels il vaudrait la peine de s'attarder davantage à la FGA. Bien que les stratégies d'écoute qui concernent l'évaluation de sa démarche ainsi que les objets du type matériel ($\bar{x}=2,44$) et du type morphologique ($\bar{x}=2,12$) seraient parmi les moins enseignés, les moyennes obtenues pour toutes les stratégies et tous les types d'objets liés à l'oral enseignés se situent entre 2,12 et 3,78 sur une échelle de 1 à 4. Il est alors impossible d'affirmer qu'une stratégie d'écoute ou d'objets liés à l'oral soit mise à l'écart. D'un autre côté, la stratégie *Prévoir sa prise de notes* ($\bar{x}=3,78$) pour la FBD est la seule donnée qui se démarque des autres par le fait que tous les sujets aient coché « souvent » ou « toujours » l'enseigner. Nolin (2012) mentionne que la prise de notes permettrait d'aborder d'autres stratégies en amenant l'élève à faire des liens et à reformuler les propos entendus pour mieux comprendre. Il est alors possible de se questionner sur la possibilité que la prise de notes puisse être une porte d'entrée accessible

⁵⁶ Les types font référence ici à la typologie de l'oral développée par Dumais (2014) qui a été présentée dans le cadre conceptuel.

pour aller cibler d'autres stratégies à enseigner afin de favoriser la réussite des élèves (Dumais, 2012a).

5.6 L'hétérogénéité des groupes et le suivi individualisé

Sénéchal (2012) montre que l'hétérogénéité des groupes influence négativement la fréquence d'enseignement et d'évaluation de l'oral au secondaire du secteur des jeunes. À la FGA, l'hétérogénéité est aussi présente, car les élèves, dont une part importante est considérée à risque (Voyer *et al.*, 2014), ont des besoins et des objectifs de formation différents (Carroz *et al.*, 2015). Les résultats d'entretiens permettent quant à eux d'ajouter que l'hétérogénéité des groupes à la FGA concerne également l'horaire des élèves ainsi que les niveaux dans lesquels cheminent les élèves d'un même groupe. De plus, les résultats montrent que l'hétérogénéité influencerait non seulement les fréquences, mais aussi le choix des pratiques d'enseignement ou d'évaluation en ce qui concerne la compréhension orale (S1, S3, S8, S27, S41 et S45). En effet, il semble que la variété des besoins, des objectifs de formation, des horaires et des niveaux que l'on retrouve dans une même classe à la FGA expliquerait, entre autres : 1) Une faible fréquence ou l'absence d'enseignement ou la compréhension orale; 2) L'utilisation plus fréquente de l'enseignement individualisé, de l'évaluation exclusive par l'enseignant, du questionnaire à remplir ou de la production écrite comme façons de présenter sa compréhension orale; 3) Une fréquence moins élevée de situations d'écoute en face-à-face.

En raison des défis que peut poser l'hétérogénéité des groupes à la FGA, Marcotte *et al.* (2014) indiquent qu'un suivi individualisé est important et implique une évaluation diagnostique des élèves afin de cibler les besoins de chacun et leur offrir un enseignement adapté à leur profil (Poirier, 2014; Dumais, 2015b). L'enseignement individualisé est considéré comme un avantage de la FGA par plusieurs auteurs tels que Voyer *et al.* (2012), Cauvier et Desmarais (2013), Voyer et Zaidman (2014) ainsi que Marcotte *et al.* (2014), car il permet à l'élève d'avancer à son rythme et d'avoir accès à un enseignant pour répondre à ses interrogations. Lethiecq (2014) montre quant à elle qu'il n'est pas exclu que certaines pratiques, dont l'enseignement individualisé, ne répondent pas aux besoins des élèves. Dans le même sens que les travaux de Lethiecq (2014) ainsi que ceux de Voyer et Zaidman (2014), nos résultats montrent que l'enseignement individualisé serait la méthode la plus utilisée à la FGA en ce qui concerne la compréhension orale. Aussi, selon trois sujets (**S12**, **S20** et **S27**) qui ont participé aux entretiens, l'enseignement individualisé serait la méthode désirée par les élèves de la FGA afin qu'ils puissent avancer à leur rythme dans leur cahier d'apprentissage. Pour notre part, un questionnement se pose quant à la possibilité que l'enseignement individualisé soit un défi à relever pour enseigner ou évaluer la compréhension orale en fonction du plus récent programme de FBD (MEESR, 2015b). En effet, nos résultats montrent que les tâches réalisées en équipe ou en groupe, la présentation de la compréhension de l'élève dans le cadre d'une discussion (prise de parole polygérée) ainsi que les situations de face-à-face sont moins fréquentes en raison de l'enseignement individualisé. Celui-ci ne favorise pas, par exemple, des pratiques qui

impliquent les pairs, car celles-ci dérangereraient les élèves qui ne sont pas à travailler dans un cours sur l'oral selon trois sujets (**S1, S3 et S45**).

En ce sens, la prise en charge de la communication orale par l'élève est favorisée par le fait d'impliquer activement les pairs, « à l'évaluation de leurs apprentissages plutôt que d'être de simples répondants à une série de tests » (Paris et Ayres, 1994, dans Durand et Chouinard, 2006, p. 72). Toutefois, les résultats d'entretiens laissent entendre que cette prise en charge par l'élève serait limitée au regard du fait que plus de 60 % des sujets ont coché « Jamais » ou « Rarement » pour ce qui est de l'enseignement par les pairs, l'utilisation de la discussion comme façon de présenter sa compréhension orale, les situations d'écoute en face-à-face, l'utilisation de personne(s) en direct comme format de présentation à écouter et l'évaluation par les pairs. Il est donc ici possible de parler d'un paradoxe parce que, pour travailler l'oral, il faut être dans l'action et que l'apport des pairs est important (Dumais, 2008). Pourtant, selon les sujets, cela n'est pas ce qui est priorisé. Les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la FGA peuvent alors être remises en question, du moins pour la compréhension orale, au regard de la vision d'éducation tout au long de la vie prévue à la FGA (Doray et Bélanger, 2014), car elles ne considèrent pas nécessairement la variété des situations vécues au quotidien et sont surtout orientées par l'hétérogénéité des groupes et le suivi individualisé du cheminement de l'élève que cela implique. Nos résultats corroborent donc ceux de Nizet (2014) pour qui l'implantation des plus récents programmes pour la FGA laisse croire que l'éducation tout au long de la vie tarde à être poursuivie à ce secteur.

5.7 Les tâches réalisées

Nos résultats montrent que le questionnaire à remplir serait la façon de présenter sa compréhension orale la plus fréquemment utilisée par les enseignants et que la discussion (prise de parole polygérée) serait quant à elle la moins fréquemment utilisée. Il est aussi possible de croire que l'ancien programme pour la FBD était davantage utilisé au moment de la collecte de donnée. En effet, près du trois quarts des sujets ont mentionné « souvent » ou « toujours » évaluer la compréhension orale à partir d'un *questionnaire à remplir* tant comme aide que comme bilan des compétences alors que cette façon de présenter sa compréhension orale n'est encore en vigueur que pour les évaluations de la compréhension orale comme bilan des compétences dans le plus récent programme de FBC. Dans le même sens, plus de 85 % des sujets ont mentionné que les tâches en ce qui concerne la compréhension orale se réalisaient *individuellement* ou dans des *situations d'écoute dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise*, et ce, pour les deux approches de l'évaluation. En ce sens, plusieurs travaux montrent qu'il importe que les situations d'écoute soient variées pour permettre le développement des compétences en fonction de différents niveaux de complexité du processus de compréhension ainsi que pour amener l'élève à planifier, contrôler, réguler son processus d'apprentissage et le mettre à profit au quotidien (Cornaire, 1998; Guan, 2005; Martin *et al.* 2010; Alrabadi, 2011; Dumais, 2012a; Vandergrift et Goh, 2012). Nos résultats ne nous permettent pas d'affirmer que les situations d'écoute sont variées à la FGA. En effet, les tâches d'évaluations de la compréhension orale prescrites comme bilan des compétences par les plus récents programmes de la FGA sont le questionnaire à remplir (situations d'écoute dans lesquelles

l'auditeur n'a aucune prise) pour la FBC ainsi qu'une prise de parole comme la discussion ou le débat (situations d'écoute en face-à-face) précédée d'un exposé oral (situations d'écoute dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise) à propos de ce qui a été écouté dans un document audio ou audiovisuel.

Les résultats d'entretiens montrent que, entre autres, *le souci de cohérence avec les évaluations comme bilan des compétences (S1, S8, S12, S27 et S45)* expliquerait le choix des tâches en compréhension orale. Cela est en adéquation avec la recherche parce qu'il importe que l'élève ayant à présenter sa compréhension orale d'une façon particulière lors d'évaluations comme bilan des compétences ait été préparé à le faire lors d'évaluation comme aide à l'apprentissage. À l'inverse, le fait de ne pas avoir été préparé comme aide à l'apprentissage pourrait entraîner de l'anxiété liée aux évaluations (Martin *et al.*, 2010; Vandergrift et Goh, 2012) et une incohérence de l'activité pour les élèves (Lafontaine et Dumais, 2014). Comme l'enseignement individualisé tient une place importante à la FGA, il est alors possible de croire que l'implantation du plus récent programme de FBD pose un défi de taille aux enseignants, car les situations d'écoute en face-à-face prescrites par le ministère impliquent un remaniement des méthodes d'enseignement pour assurer la cohérence des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences.

Quant à la logique de compréhension ou de restitution dans lesquelles s'inscrivent les tâches à accomplir, nous avons pu remarquer que les objectifs de questions ou de

consignes tenant le moins de place dans les évaluations de la compréhension orale font référence à l'identification et au repérage ($\bar{x}=2,54$ et $\bar{x}=2,57$). Ces résultats ne permettent pas d'affirmer la prédominance d'une logique plus qu'une autre bien que **S3** a mentionné que, avec le plus récent programme de FBD, l'utilisation de la compréhension orale pour produire autre chose « est beaucoup plus rentable [...] autant pour la croissance [qu'] au niveau de ... l'évolution d'la personne ». Ainsi pensé, il nous est possible de constater que la logique de compréhension soit valorisée, logique qui permet à l'élève d'atteindre des niveaux supérieurs en ce qui concerne le processus de compréhension (Martin *et al.*, 2010). Néanmoins, l'oral semble être considéré comme médium (Lafontaine, 2007) au regard de certains propos comme ceux de **S41** qui a mentionné « donner les indications [...] des consignes à suivre » pour réaliser les mises en situation lors des évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage. Des formations sur le processus de compréhension pourrait alors permettre de démystifier le fait que celle-ci puisse se restreindre qu'à l'identification ou au repérage d'informations, mais qu'elle fait aussi appel à la reconversion de l'information en unités de sens pouvant servir à la résolution de problèmes (Cornaire, 1998). Des formations sur les différents statuts de l'oral pourraient aussi être développées pour valoriser l'oral comme objet d'enseignement, et ce, dans le but d'« un impact beaucoup plus grand et positif sur les élèves » (Lafontaine et Préfontaine, 2007, p. 60) et d'accorder plus de place aux ateliers formatifs afin de permettre aux élèves de s'exercer avant d'être évalués formellement (Dumais et Messier, 2016).

5.8 Les outils utilisés

L'utilisation plus fréquente des bandes sonores (audio seulement) à la FGA diffère de ce qui en est au secteur des jeunes où les documents audiovisuels (films ou documentaires) et l'écoute de présentations orales sont ressortis comme étant des pratiques prisées au regard des résultats de Lafontaine et Messier (2009). En effet, celles-ci affirment que :

« En ce qui a trait aux activités de compréhension orale, le visionnement de films ou de documentaires vient au premier rang. En entrevue, cinq élèves (e2A, e2B, e2C, e2D e5E) en ont fait mention. L'écoute de présentations orales est ressortie aussi dans l'enquête comme étant une activité très prisée, et ce, autant chez les élèves que chez les enseignants; quelques élèves l'ont aussi nommée en entrevue (e2C, e4J, e4N). » (Lafontaine et Messier, 2009, p. 128-129).

Ainsi, le niveau de complexité du processus de compréhension serait plus élevé dans les tâches de compréhension orale à la FGA, car les formats de documents les plus utilisés ne contiennent pas d'indices visuels. En effet, les indices visuels aident l'élève à avoir une attention plus soutenue en plus de réduire son anxiété et de favoriser sa performance en compréhension (Baltova, 1994; Herron, 1994; Rubin, 1994; Herron, Morris, Scules et Curtis, 1995; dans Cornaire, 1998). Aussi, les indices visuels aident l'élève à s'approprier des cultures qui lui sont étrangères (Herron et Hanley, 1992).

Les résultats du questionnaire en ce qui concerne les catégories de questions ainsi que les objectifs des questions ou des consignes permettent de croire que les tâches réalisées seraient développées selon la logique de compréhension pour les évaluations de la compréhension orale comme aide à l'apprentissage et comme bilan des compétences. En

effet, les questions ouvertes, qui impliquent une réponse plus détaillée et un niveau de complexité plus élevé (Scallon, 2015), sont nettement plus fréquentes que les questions fermées ou à choix multiples au regard des cumuls obtenus pour les réponses « souvent » et « toujours » au-dessus de 90 % pour les questions ouvertes, en deçà de 45 % pour les questions fermées et de 0,0 % pour les questions à choix multiples. De plus, la justification est l'objectif des questions ou des consignes qui a obtenu la moyenne la plus élevée ($\bar{x}=2,97$) avec des cumuls au-dessus de 85 % pour les réponses « Beaucoup de place » et « Toute la place ». Quant à la moyenne la plus basse obtenue, elle fait référence à l'identification et au repérage ($\bar{x}=2,54$) avec des cumuls inférieurs à 65 % pour les mêmes réponses et les deux approches de l'évaluation. Comme la justification demande à l'élève de présenter les raisons pour lesquels il affirme ou apprécie quelque chose (Forget, 2012; Chartrand *et al.*, 2015), il est possible pour l'enseignant de savoir si l'élève a réellement compris (Martin *et al.*, 2010). À l'inverse, l'identification et le repérage ne le permettent pas nécessairement et font en sorte qu'un élève peut avoir la bonne réponse même s'il n'a pas compris (Scallon, 2015). Il faut cependant noter que la réponse « Beaucoup de place » a été cochée par plus de 50 % des sujets pour tous les objectifs des questions ou de consignes présentées dans le questionnaire. Ainsi, les objectifs sont variés, et ce, pour les deux approches de l'évaluation. À la lumière des résultats obtenus, il serait possible d'affirmer que les deux logiques (restitution et compréhension) sont prises en considération dans l'élaboration des tâches réalisées en compréhension orale à la FGA.

Alors que Nizet (2014) affirme que peu de recherches se sont intéressées au contenu des prétests⁵⁷, nos résultats montrent qu'il peut s'agir de questionnaires d'évaluation semblables à ce qui est utilisé lors des évaluations comme bilan des compétences. En effet, S4 a dit : « j'me sers de [...] c'qu'on appelle nous autres les prétests là [...] les questionnaires qui existent [...] c'est des ... pratiquement des calques là de ... d'examens [...] le type de questions est sensiblement l'même ». Toutefois, il faut noter que même si plusieurs prétests provenant de sites de référence pour la FGA sont utilisés, *le manque d'outils* (S12 et S20) et *le manque d'activités dans les cahiers* (S3, S4 et S20) sont des raisons ayant été soulevées pour expliquer une aisance et une fréquence moins élevées pour enseigner et évaluer la compréhension orale.

5.9 Les principaux constats de la recherche

Les principaux constats de la présente recherche sont les suivants : 1) Une part importante des enseignants de français langue première de la FGA ont une formation en enseignement du français au secondaire et ont peu ou pas du tout reçue une formation en ce qui concerne l'oral ou l'enseignement aux adultes; 2) Les enseignants de français langue première de la FGA, du moins ceux qui ont participé à notre recherche, seraient plus à l'aise d'enseigner et d'évaluer la compréhension orale que ceux du secteur des jeunes; 3) La compréhension orale serait enseignée et évaluée sur une base mensuelle ou hebdomadaire

⁵⁷ Nous rappelons ici que les prétests sont des outils servant à fournir des rétroactions descriptives et détaillées au même titre qu'une évaluation comme aide à l'apprentissage (MEQ, 2003), car ils permettent à l'enseignant de juger des besoins d'enseignement à donner à l'élève.

à la FGA, ce qui est plus fréquent qu'au secteur des jeunes où elle serait abordée quelques fois par année. Mentionnons cependant que, lors des entretiens, certains sujets ont souhaité modifier à la baisse leur réponse au questionnaire quant à la fréquence d'enseignement de la compréhension orale; 4) Certains élèves de la FGA n'ont pas l'occasion de recevoir un enseignement de la compréhension orale, d'être évalués comme aide à l'apprentissage ou d'être évalués comme bilan des compétences par l'enseignant qui leur a enseigné ou les a évalués comme aide à l'apprentissage puisque ce ne sont pas toujours les mêmes enseignants qui font à la fois l'enseignement et l'évaluation, ce qui peut entraîner de l'anxiété pour les élèves; 5) Aucun enseignant n'a mentionné connaître ou utiliser un des modèles didactiques existants pour enseigner l'oral, notamment en ce qui concerne la compréhension orale, et pour décrire ses pratiques, sauf **S27** qui a dit connaître la séquence d'enseignement de l'oral par les genres de Dolz et Scheuwly (1998) qui lui avait été présenté dans un cours optionnel de 2^e cycle; 6) Les stratégies d'écoute et les objets liés à l'oral enseignés sont variés bien que la prise de notes soit prisée; 7) Le peu de place accordée à la compréhension orale dans les programmes, l'hétérogénéité des groupes et l'enseignement individualisé expliqueraient des fréquences moins élevées en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale ainsi que les tâches et les procédés d'évaluation qui impliquent les pairs; 8) Les tâches en ce qui concerne la compréhension orale sont peu nombreuses dans les cahiers d'apprentissage ainsi que dans les prétests et sont fréquemment réalisées individuellement à l'aide d'un questionnaire à remplir.

5.10 Le retour sur les objectifs de recherche

Les objectifs de recherche étaient de *décrire les pratiques déclarées d'enseignement de la compréhension orale à la formation générale des adultes et de décrire les pratiques déclarées d'évaluation de la compréhension orale à la formation générale des adultes.*

Malgré différentes limites qui seront présentées dans le prochain chapitre, nous croyons que la présente recherche a atteint ses objectifs en permettant de dresser un portrait de pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première à la FGA. De plus, nous avons pu cerner différentes raisons qui motivent le choix de certaines pratiques en fonction de divers contextes de réalisation offrant des modalités d'organisation variées.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Cette recherche descriptive avait pour objectifs de décrire des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première à la FGA afin de combler en partie le vide existant à propos des connaissances scientifiques en ce qui concerne la didactique de l'oral à ce secteur. Dans ce chapitre, certaines limites de cette recherche, des ouvertures de recherches et quelques pistes d'action sont présentées.

6.1 Les limites et les ouvertures de recherches

Plusieurs limites ont été identifiées en ce qui concerne cette recherche. D'abord, il faut noter que le portrait des pratiques présentées dans cette recherche se base sur des pratiques déclarées. Il n'est alors pas possible d'affirmer que ces pratiques soient réellement mises en œuvre, car elles n'ont pas été observées dans le milieu. Des recherches portant sur des pratiques effectives pourraient bonifier nos résultats. Aussi, la collecte de données a eu lieu en juin 2017 alors que les centres d'éducation aux adultes étaient en implantation facultative du plus récent programme pour la FBD. Une fois la rédaction du projet de recherche terminée, l'implantation obligatoire de ce programme par compétence a eu lieu (juin 2018). Il n'est pas exclu que le portrait des pratiques ait changé entre temps en fonction des nouvelles exigences et attentes ministérielles prescrites par ce programme. Un portrait plus récent pourrait ainsi présenter des similitudes ou des divergences en ce qui concerne les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale. De plus, l'échantillon de 45 sujets ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des

enseignants de la FGA, car ils ne sont pas représentatifs de tous les enseignants de français langue première à la FGA. Dans le même ordre d'idée, cette recherche ne prétend pas à l'exhaustivité parce qu'il existe d'autres pratiques qui n'ont pas été développées faute de temps et d'espace. Le présent portrait pourrait alors être bonifié par un éventail plus large de pratiques et un plus grand échantillon. Par exemple, comme la compréhension orale est liée à la compétence transversale *communiquer de façon appropriée* et à des compétences disciplinaires à développer dans des disciplines autres que le français langue première⁵⁸, entre autres en langues secondes, il serait possible de se pencher sur des pratiques d'enseignement et d'évaluation de celle-ci dans d'autres contextes ou d'autres disciplines. Enfin, nous avions des groupes trop inégaux pour comparer 4 enseignants n'enseignant que la FBC avec 14 enseignants n'enseignant que la FBD, et ce, sans compter les 27 autres qui ont indiqué enseigner aux deux niveaux. S'intéresser à des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale selon les niveaux d'enseignement s'avère une ouverture de recherche afin de, par exemple, comparer des pratiques réalisées en fonction de différents niveaux d'enseignement et des programmes ministériels conçus par compétences pour la FBC et la FBD.

⁵⁸ Par exemple, la compétence 3 du programme de science et technologie est libellée comme suit : « Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie » (MEESR, 2015c)

6.2 Quelques pistes d'actions

Quelques pistes d'actions émergent de cette recherche. Dans ce qui suit, des moyens et des outils existants seront d'abord proposés. Puis, le développement de formations qui s'avéreraient utiles en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale sera abordé. Enfin, il sera question de suggestions en lien avec l'élaboration des prochains programmes d'études ministériels pour la FGA.

En premier lieu, il faut ici rappeler que l'évaluation de l'oral est possible, mais qu'il faut avoir les bons outils et l'avoir enseigné pour le faire (Lafontaine et Dumais, 2014; Dolz, 2015). Il importe alors de connaitre différents moyens et outils existants pour enseigner et évaluer l'oral, dont la compréhension orale. Pour ce faire, les enseignants pourraient consulter des ouvrages professionnels ou scientifiques sur, entre autres, le modèle paysagiste de la réception orale (Lhote, 1995), la séquence d'enseignement de l'oral par les genres de Dolz et Schneuwly (1998), la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007), le modèle didactique de l'atelier formatif (Dumais, 2008 et 2010), la séquence didactique d'un projet d'écoute (Lafontaine, 2011) et l'enseignement explicite des stratégies d'écoute (Dumais, 2012a). Nous croyons que l'adaptation de ces modèles⁵⁹ est possible pour la FGA, car nos résultats montrent que des mises en contexte (avant) et des rétroactions (après) sont déjà réalisées à la FGA, et ce, pour des tâches qui sollicitent différents types d'écoutes (pendant). En effet, ces modèles présentent tous un avant

⁵⁹ L'Appendice A présente brièvement ces modèles.

(préparation, mise en contexte), un pendant (application, réalisation) et un après (synthèse, rétroaction), étapes parfois singulières ou subdivisées selon les tâches à réaliser individuellement ou en groupe.

Pour ce qui est des outils disponibles, il existe des ouvrages qui proposent des situations d'évaluation et d'apprentissage de l'oral, notamment de la compréhension orale. Par exemple, *Enseigner l'oral au secondaire* de Lafontaine (2007), *Activités de production et de compréhension orales* de Lafontaine (2011) et *Enseigner l'oral, c'est possible* de Lafontaine et Dumais (2014). Ceux-ci présentent, entre autres, comment construire des tâches à réaliser en prenant appui sur des modèles nommés précédemment. Ces trois ouvrages incluent des cédéroms contenant des documents clés en main pour l'enseignant qui désire aborder des stratégies ou des objets liés à l'oral en classe. Comme nos résultats montrent une variété de façons de présenter sa compréhension orale, de formats de documents ou de présentations que l'élève doit écouter et de types de situations d'écoute à la FGA, ces ressources s'avèrent riches et pertinentes, car elles sont facilement adaptables en fonction des besoins des élèves, des différents modèles didactiques existants, des contextes de réalisation de tâches ainsi que des objets d'enseignement ciblés par l'enseignant.

En second lieu, nous croyons qu'il est important que des formations initiales et continues en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'oral, notamment la compréhension orale, soient développées et offertes pour outiller les enseignants en ce qui concerne

l'enseignement et l'évaluation de l'oral, dont la compréhension orale. Par exemple, elles pourraient aborder les différents sens attribués à la compréhension au regard de la logique de restitution ou de la logique de compréhension (Martin *et al.* 2010), l'interrelation (Hébert et Lépine, 2013) et la distinction entre l'oral et l'écrit (Allen, 2012; Dumais, 2014; Dolz, 2015) ainsi que les processus qui y sont liés (Cembalo et Holec, 1973; Allen, 2012), les statuts de l'oral (média ou objet d'enseignement) (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001 et 2005), des modèles didactiques existants, des méthodes d'enseignement et des procédés d'évaluation (Legendre, 2005; Lethiecq, 2014), le choix des documents en fonction des niveaux de complexité des tâches (Cornaire, 1998), les approches de l'évaluation (Durand et Chouinard, 2006), etc. Ces formations pallieraient ainsi le manque de formations soulevé lors des entretiens comme étant une source de malaise pour enseigner et évaluer la compréhension orale.

En troisième lieu, nous croyons qu'une distinction entre les processus de production et de compréhension pour le code oral devrait être à envisager quant à l'appellation de la compétence 3 *Communiquer oralement selon des modalités variées* dans les programmes d'études pour la FGA. Ainsi, il n'y aurait plus de raisons de croire que la compréhension orale soit inexistante ou en train de disparaître dans les programmes (**S12**). Cela permettrait de la valoriser au regard de la visée de l'éducation tout au long de la vie (MEQ, 2003; Doray et Bélanger, 2014), de son influence positive sur la réussite dans toutes les disciplines scolaires (Simard *et al.*, 2010) et de sa contribution au rehaussement des compétences en littératie des élèves (Lafontaine, 2013; Dumais, 2014). De plus, il serait

justifié de lui accorder plus de place afin que la production (prise de parole) et la compréhension (écoute) orales soient, comme il en est pour la production (écriture) et la compréhension (lecture) écrite, toutes deux considérées parmi les éléments qui aident les élèves adultes à se tailler une place de choix dans la société et dans leur quotidien. En ce sens, les propos de **S27** présentent certaines répercussions des présents choix ministériels.

« J'aimerais ça avoir le temps d'en faire plus ... j'aimerais ça doit ... vale plus cher ... dans l'programme du ministère [...] j'aimerais ça ... parce que ... oui c'est bien la lecture l'écriture là mais euh ... l'oral c'est ce dont nos élèves vont se servir le plus dans la vie de tous les jours ... ça fait que ... je comprends pas qu'ça vale peu de points comme ça ... hum ... j'aurais aimé ça que ça vale plus cher pour qu'un ... pour qu'on puisse mettre plus de temps là-dessus tsé ... j'trouve ça vraiment essentiel ... pis j'trouve que les élèves participent bien à ça ... puis j'pense que si on accordait plus de valeur à ça dans notre programme ... ben peut-être que les profs y accorderaient plus de valeur aussi. »

À notre avis, d'éventuels changements devraient non seulement tenir compte de la place de la compréhension orale dans les programmes, mais aussi de plusieurs éléments facilitants ou contraignants pour la réalisation de situations d'évaluation et d'apprentissage variées en ce qui concerne l'oral. D'une part, revisiter la place de la compréhension orale dans les programmes pourrait faire en sorte qu'il y ait une plus grande variété de tâches et de types de situations d'écoute. Cela pourrait, entre autres, mener à une progression des apprentissages en fonction du niveau de complexité des tâches en compréhension déterminé par des formats de documents ou de présentations présentés à l'élève (Cornaire, 1998). D'autre part, cela représente un défi de taille au regard de l'hétérogénéité des groupes, des méthodes valorisées dans le milieu telles que l'enseignement individualisé, de l'organisation modulaire des cours, des différents

services de formation offerts (présentiel, formation à distance) et des besoins des élèves (objectifs de formation, échéanciers, conciliation école-travail-famille, etc.). Comme les évaluations comme bilan des compétences prescrites par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur présentent des modalités différentes pour la FBC et la FBD, nous croyons que l'implantation des plus récents programmes fera émerger des pratiques novatrices qui permettront aux enseignants d'organiser les situations d'évaluation et d'apprentissage de l'oral. Ces pratiques devront également être prises en considération pour l'élaboration des prochains programmes afin d'offrir des contextes d'apprentissage variés en ce qui concerne l'oral.

Pour terminer, force est de croire que l'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale demeurent un défi de taille à la FGA au regard de l'implantation des plus récents programmes et en raison du peu de recherches scientifiques en ce qui concerne les pratiques d'enseignement et d'évaluation à ce secteur. Nous espérons que notre recherche aura des retombées dans les milieux de pratique ainsi que dans l'avancement des connaissances scientifiques en ce qui concerne la didactique du français, notamment la didactique de l'oral. Nous souhaitons également que notre recherche puisse servir aux chercheurs de notre domaine, que ce soit pour le développement de formations initiales et continues ou l'élaboration d'un cadre conceptuel. Nous faisons aussi le souhait que notre recherche puisse servir de point de départ à des recherches sur la didactique à la FGA.

Finalement, nous croyons que cette recherche descriptive mixte pourra soulever des questionnements et des pistes d'actions pour les enseignants de français langue première de la FGA. Parmi ses retombées, nous croyons que cette recherche permettra aussi à des élèves de se tailler une place de choix dans la société et de développer le désir d'apprendre à partir des propos qui se porteront à leurs oreilles, et ce, tout au long de leur vie.

RÉFÉRENCES

Allen, A. (2012). *Enseigner explicitement des métastastratégies interprétatives en didactique de l'oral et de la lecture au 2e cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse*. Mémoire de maitrise inédit, Université du Québec à Montréal.

Allen, N. (2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale. *Language and Literacy*, 16(2).

Allen, N. (2017). *Verbalisation de stratégies de compréhension orale dans des projets d'écoute en français langue d'enseignement, par des élèves du 3e cycle du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Apothéloz, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève : Librairie Groz.

Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.

Aylward, L. (2010). The Role of Inuit Languages in Nunavut Schooling: Nunavut Teachers Talk about Bilingual Education. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 295-328.

Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 381, 23–45. DOI : 10.7202/1016748ar.

Bergeron, R., Dumais, C., Harvey, B. et Nolin, R. (2015). *La didactique de français oral de primaire à l'université*. Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.

Bernèche, F. (2006). Portrait global des compétences en littératie. Dans Institut de la statistique du Québec (Dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir* (p. 49-76). Québec : Gouvernement du Québec.

Bernicot, J. et Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Éditions In Press.

Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

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.

Boutinet, J.-P., (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? *Savoirs*, 1(4), 9-49.

Brillon, M. et Taillon, J. (1992). Les dimensions cachées de la parole. Dans J. Vermette et R. Cloutier (Dir.), *La parole en public : savoir être, savoir faire* (p. 127-142). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Bulea Bronckart, E. et Bronckart, J.-P. (2012) *Les textes. Statut, conditions de production et modes d'organisation*. Genève : Université de Genève. Récupéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:82426>.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.

Carrefour FGA (n.d.). *Glossaire; Rubriques utiles pour le prototype de programme d'études*. Repéré à www.carrefourfga.com/programmesPDF/Glossaire.pdf.

Carroz, F., Maltais, D. et Pouliot, È. (2015). Ces décrocheurs de l'école secondaire qui s'accrochent à un centre d'éducation aux adultes : qui sont-ils ? Dans Villemagne, C. et Myre-Bisaillon, J. (Dir.). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés; Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 47-70). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Cauvier, J. et Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. *Lien social et Politiques*, 70, 45-62.

Cembalo, S.M. et Holec, H. (1973). Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélanges pédagogiques*. France : Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues.

Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Chartier, A.-M. et Hébrard, J. (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris : Fayard.

Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., Sénéchal, K. et Riverin, P. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois (2^e édition). Québec : Didactica. Récupéré à https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf.

Chiousse, S. (2001). *Pédagogie et apprentissage des adultes. An 2001. État des lieux et recommandations.* ». France : HAL archives-ouvertes. Récupéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00133764/document>.

Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition.* Sprimont : Mardaga.

Colletta, J.-M. et Tcherkassof, A. (2003). Les émotions : une problématique pluri- et interdisciplinaire. Dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (Dir.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (p. 5-11). Sprimont : Margada.

Conseil supérieur de la langue française (2016). *Réflexion du conseil supérieur de la langue française sur les enjeux liés à la littératie à l'occasion de la publication de l'étude d'Alain Bélanger et de Samuel Vézina intitulée Analyse du niveau de littératie en français au Québec : Une comparaison entre natifs et immigrants.* Québec : Gouvernement du Québec.

Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale.* Paris : CLE international.

Dalaï-lama (n.d.). Quand tu parles, tu ne fais que répéter ce que tu sais déjà; mais si tu écoutes, tu pourrais apprendre de nouvelles choses. Citation repérée à <https://fr.pinterest.com/pin/421297740121234612>.

Dolz, J. (2015). Comprendre à l'oral : Quel enseignement? Quels dispositifs? *Revue Educateur*, 2, 14-15.

Dolz, J. et Mabillard, J.-P. (2017). Enseigner la compréhension orale : un projet d'ingénierie didactique. Dans de Pietro, J.-F., Fisher, C. et Gagnon, R. (Dir.) *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 109-130). Namur : Presses universitaires de Namur.

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

Dolz, J., Hanselmann, S. et Ley, V. (2006). La communication affichée au service de l'exposé oral : apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de

parole public. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (Dir.), *Analyse des objets enseignés : le cas du français* (p. 143-157). Bruxelles : De Boeck Université.

Doray, P. et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 215-251.

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.

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

Dumais, C. (2011a). L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement. *Québec français*, 175, 6-8.

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

Dumais, C. (2012a). L'enseignement explicite des stratégies d'écoute. *Québec français*, 164, 57-58.

Dumais, C. (2012b). 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 Peijac.

Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais.

Dumais, C. (2015a). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (Dir.). *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Côte Saint-Luc : Éditions Peijac.

Dumais, C. (2015b). Développer ses habiletés d'évaluateur de l'oral. *Revue Éducateur*, 8, 11-12.

Dumais, C., (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 37-56.

Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles : L'oralité à l'école – Variabilité des contextes, des registres (et des normes), des genres textuels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.

Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.

Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (Dir.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Fabé, D. et Suffys, S. (2004). Écouter parler des uns aux autres. Des dispositifs au collège. *Le français d'aujourd'hui*, 3 (146), 27-36.

Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ième année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie*, 4, 273-280.

Forget, M. (2012). Qu'est-ce que justifier ? *Québec français*, 167, 61–62.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche; Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.

Fréchette, S., Legault, F., et Brodeur, M. (2010). Processus autorégulateurs et compréhension du soutien à la motivation. Dans L. Lafourture, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (Dir.). *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (p. 89-103). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Garitte, C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Bruxelles : De Boeck Université.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. Dans P. Cole et J.-L. Morgan (Dir.), *Syntax and semantics: Speech acts*, vol.3 (p. 41-58). New York : Seminar Press.

Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.

Guan, X. (2005). *L'entraînement à l'utilisation des stratégies d'écoute – vers un enseignement plus efficace de la compréhension orale en L2*. Master 2 professionnel inédit, Université Lumière Lyon2.

Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Guidetti, M. (1998). Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant. Dans J. Bernicot, H. Marcos, C. Day, M. Guidetti, V. Laval, J. Rabain-Jamin et G. Babelot (Dir.), *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant* (p. 27-50). Paris : Armand Colin.

Heddesheimer, C. Roussel, F. (1986). Essai d'analyse discursive d'un séminaire. *Verbum*, 9(1), 29-59.

Julié, K. et Lemarchand, F. (1999). Pour un enseignement de la compréhension de l'oral au collège et au lycée. *Les langues modernes*, 2, 8-18.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.

Lafontaine, L. (1995). *Pratiques et perception de la communication orale en classe de français langue première chez des enseignants de première, troisième et cinquième secondaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal.

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

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

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

Lafontaine, L. (2013). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1er cycle du primaire: Ça nous parle! *Vivre le primaire*, 26(1), 9-11.

Lafontaine, L. et Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, 164, 54-56.

Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible. 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.

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*, 33(1), 47-66.

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.

Landry, R. et Robichaud, O. (1985). Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 11(2), 295-317.

Laugier, S. (2011). L'éducation des adultes comme philosophie morale. *Éducation et didactique*, 5(3), 135-144.

Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire: d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: Notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Dir.), *La recherche qualitative : Résurgence et convergences* (p. 49-66). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Québec : Guérin.

Lenoir, Y. (2000). La recherche dans le champ des didactiques : quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1, 177-222.

Lethiecq, M. (2014). *Accompagnement de l'élève de 16 à 24 ans en formation générale des adultes du Québec et réussite au sein de l'école*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Marcotte, J., Vilatte, A., et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 253-285.

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

Martin, D., Lafourture, L. et Sorin, N. (2010). La compréhension dans une perspective métacognitive : Un cadre conceptuel. Dans L. Lafourture, 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.

Martin, D. et Soussi, A. (1999). Comprendre l'oral n'est pas facile. *Éducation et recherche*, 21, 374-390.

Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Programme d'études Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Politique gouvernementale de l'éducation des adultes et de formation continue du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme d'études - Français, langue d'enseignement; Programme de formation de base commune*, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Programme de formation de l'École québécoise; français langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Français langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011b). *Progression des apprentissages. Français langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015a). *Définition du domaine d'évaluation; Formation générale des adultes, Programme de formation de base diversifiée - Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015b). *Programme d'études - Français, langue d'enseignement; Programme de formation de base diversifiée*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (2015c). *Programme d'études – Science et technologie; Programme de formation de base diversifiée*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec – Personnel des commissions scolaires, selon le statut et la catégorie d'emploi, le secteur et l'ordre d'enseignement et le sexe, de 2010-2011 à 2015-2016*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERQO00H242130466619530z6VAq&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domm=1099&p_id_raprt=3608

Nizet, I. (2014). Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 373-396.

Nolin, R. (2012). Je parle et ils écoutent, mais comprennent-ils? *Québec français*, 164, 61-63.

Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal.

Organisation de coopération et de développement économiques (2003). *Rapport annuel 2003*. Paris : OCDE Publications.

Pfeiffer-Ryter, V., Demaurex, M. et Dolz, J. (2007). Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire. Dans É. Farlardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 235-256). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Pharand, J. (2013). Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement au primaire. Dans J. Pharand et M. Doucet (Dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 34-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pharand, J. et Lafontaine, L. (2014). Manifestations non verbales et stratégies d'écoute d'élèves de troisième année du primaire et stratégies d'intervention de leurs enseignants dans ce contexte. *Language and Literacy*, 16(2), 109-130.

Pinker, S. (1999). *L'instinct du langage*. Paris : Odile Jacob.

Poirier, S. (2014). L'évaluation comme aide à l'apprentissage dans la pratique enseignante. Dans M.-J. Durand et N. Loyer (Dir.), *L'instrumentation pour l'évaluation. La boîte à outils de l'enseignant évaluateur* (p. 29-43). Montréal : Marcel Didier.

Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Rouayre, C. (2010). *Le français oral. 2 – L'organisation et la réalisation de l'énoncé oral*. Paris : Belin.

Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16-18 ans : la volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, 38(1), 154-177.

Rumberger, R.W. (1995). Dropping out the middle-school : A multilevel analysis of students and schools, *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.

Schillings, P. et Poncelet, D. (2011). *Une recherche-action pour développer les capacités de compréhension de l'écrit en 1re accueil... Premier bilan*. (Recherche no 102/03). Récupéré à www.enseignement.be/download.php?do_id=2613&do_check=

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.

Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois*. Mémoire de maîtrise inédit. Université Laval.

Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. Dans R. Ouellet et Lé Savard (Dir.), *Pour favoriser la réussite scolaire : Réflexions et pratiques* (p. 276-294). Montréal : Éditions Saint-Martin.

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

Sousa, D.A. (2002). *Un cerveau pour apprendre; Comment rendre le processus enseignement apprentissage plus efficace* [traduction et adaptation de Sirois, G.]. Québec : Chenelière Éducation.

Vandergrift, L. et Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening : Metacognition in action*. New York : Rouledge.

Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J-F. et le sous-comité de la Table ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-Universités sur la formation à l'enseignement des adultes. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyses, constats et pistes de solution. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-Universités*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré à http://treaqfp.qc.ca/103/PDF/Etat_situation_Formation_initiale_FGA_2012.pdf.

Voyer, B., Potvin, M. et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 191-213.

Voyer, B. et Zaidman, A.M. (2014). L'identité professionnelle des enseignants à l'éducation des adultes : influence du discours institutionnel et du discours scientifique. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 351-171.

Vian, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves, *Correspondance*, 5(3). Repéré à <http://stididac.lyceehfontaine.fr/files/article/28/Des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-el-.pdf>.

Yergeau, E. et Poirier, M. (2013). SPSS à l'UdeS. Repéré à <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca>.

APPENDICE A

La présentation de modèles et de séquences d'enseignement de l'oral

Le modèle paysagiste de la réception orale de Lhote (1995)

Ce modèle se décompose en quatre courtes séquences pour lesquels il peut y avoir d'une à trois phases liées à différents types de tâches. Les séquences sont nommées en fonction du type d'écoute travaillé. Le tableau 59 présente les types de tâches et les phases à réaliser pour chacune des séquences de ce modèle.

Tableau 59

Le modèle paysagiste de la réception orale de Lhote (1995)

		Séquences			
		Développer une écoute globale	Développer une écoute analytique	Développer une écoute perceptive	Développer une écoute anticipatrice
Types de tâches	Tâches d'identification et d'association	Tâches d'analyse linguistique et d'explication		Tâches de perception vocale et de perception intonative	Tâches de projection vers l'avant et de projection vers l'arrière
Phases (étapes)	1. Le choix du document 2. Une écoute à plusieurs vitesses 3. L'écoute change selon les types de discours	1. Le choix du document 2. La mise en évidence d'une structure par l'écoute		1. Écoute de la voix 2. Écoute des formes de l'intonation	1. Écoute anticipatrice

La séquence d'enseignement de l'oral par les genres de Dolz et Schneuwly (1998)

Cette séquence d'enseignement comprend quatre étapes s'inscrivant dans le projet de classe portant sur les genres oraux. D'abord, une *mise en situation* présente en quoi consistera le projet de classe, le genre oral abordé. Ensuite, la *production initiale* nécessite la participation des élèves qui mettent en pratique le genre travaillé sans enseignement préalable et à partir de leurs connaissances antérieures. Les connaissances et compétences des élèves émergent et permettent à l'enseignant de cibler les éléments (objets de l'oral) à aborder dans les ateliers qui suivront. Puis, des *ateliers* sont préparés au regard des éléments ciblés lors de la production initiale, par exemple, la structure d'un débat ou d'un exposé oral et les divers savoirs liés à l'oral. Enfin, la *production finale* se fait au regard des éléments abordés dans les ateliers. Ainsi, les élèves savent sur quoi ils sont évalués et ont eu, lors des ateliers, la chance de se préparer. Ces étapes se schématisent de la façon suivante (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 94) :

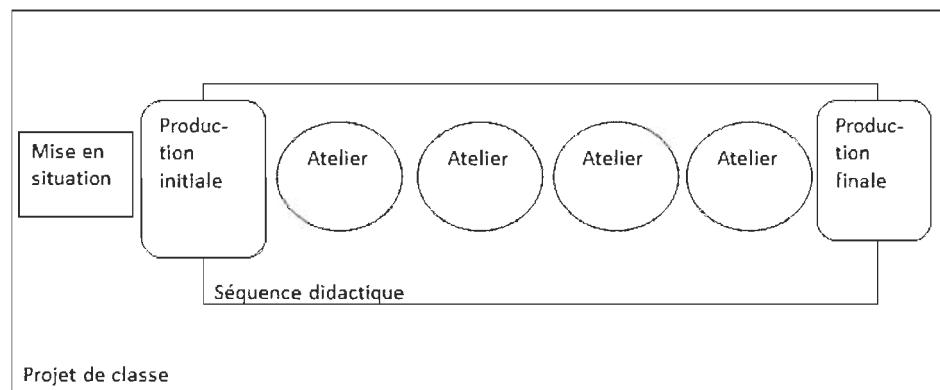


Figure 3 : La séquence d'enseignement de l'oral par les genres de Dolz et Schneuwly (1998)

La séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007)

Cette séquence d'enseignement de l'oral planifié et intégré, inspiré de la séquence des Suisses (Dolz et Schneuwly, 1998), est composé des cinq étapes suivantes.

1. *Projet de communication* : L'intention de communication ainsi que le contexte de communication sont présentées à l'élève. Cette étape sert à rendre le projet de communication significatif aux yeux des élèves et de faire le point sur ce que l'élève connaît et va apprendre.
2. *Production initiale* : Cette étape permet de connaître le but, de voir le fil conducteur du projet. Les élèves comprennent pourquoi ils font une communication orale. Ils présentent une première production sans préparation.
3. *État des connaissances* : L'enseignant intègre les pratiques de l'oral en faisant des liens avec la lecture et l'écriture, il présente des sujets signifiants ou non signifiants, il prend en compte les intérêts des élèves et prend en compte l'auditoire pour déterminer la suite des activités en faisant participer les élèves. Les forces et les faiblesses de la production initiale sont ciblées par les élèves.
4. *Atelier formatif* : Chacun des objectifs d'apprentissage ciblés lors de l'état des connaissances devient un atelier de durée variable. Lafontaine (2007) présente cinq façons de procéder aux ateliers formatifs : *le modelage total par l'enseignant et par les élèves, l'apprentissage des rôles à jouer, les apprentissages liés aux types de pratiques, l'apprentissage de faits de langue et l'apprentissage des techniques d'écoute*.
5. *Production finale* : Cette étape a un impact sur l'élève au sens où il prend sa communication en charge lors d'une production finale pour laquelle il tient compte des éléments abordés lors des ateliers.

Le modèle didactique de l'atelier formatif de Dumais (2008 et 2010)

Ce modèle est constitué de six étapes (élément déclencheur, état des connaissances, enseignement, mise en pratique, retour en grand groupe, activité métacognitive). Le tableau 60, tiré de Dumais et Messier (2016, p. 17-18), présente en quoi consiste chacune des six étapes du modèle didactique de l'atelier formatif de Dumais (2008 et 2010).

Tableau 60

Les étapes de l'atelier formatif de Dumais (2008 et 2010) présentées dans Dumais et Messier (2016, p.17-18)

Les étapes d'un atelier formatif	Les explications
1. L'élément déclencheur	Au départ, il est important de présenter l'objet de l'oral à travailler à partir d'un élément déclencheur sans que soit nommé l'objet. Ce peut-être, par exemple, par la présentation d'un enregistrement audio ou vidéo dans lequel on trouve l'objet à travailler, ou encore par modelage de l'objet, effectué par les élèves ou l'enseignant, de l'objet. La présentation mettra tout d'abord en valeur une mauvaise utilisation de l'objet de l'oral (contre-exemple) afin de susciter une réaction chez les élèves et de créer un intérêt. Un bon exemple est présenté par la suite.
2. L'état des connaissances	L' état des connaissances consiste à demander aux élèves les points faibles et les points forts de l'élément déclencheur (contre-exemple et exemple) et d'identifier l'objet de l'oral. Cela permet de connaître les connaissances antérieures des élèves et de faire le point sur leurs représentations quant à l'objet travaillé. S'il a été possible de filmer l'élément déclencheur, il peut être souhaitable de le visionner.
3. L'enseignement	Après l'état des connaissances, l'objet de l'oral est enseigné, et ce, à partir des représentations des élèves. Il y a donc enseignement de l'objet et ce dernier est décortiqué afin que les élèves le comprennent bien et prennent connaissance de son utilisation dans divers contextes. L'enseignant fait un modelage de l'objet et prend le temps de bien le définir avec les élèves. Pour orienter son enseignement de l'objet de l'oral, l'enseignant, à l'aide des élèves, peut répondre aux questions suivantes : <i>quoi?</i> (définition de l'objet), <i>comment</i> mettre en pratique l'objet?, <i>pourquoi</i> apprendre cet objet (son importance et sa pertinence)? et <i>quand</i> mettre cet objet en pratique? Il peut répondre à ces questions dans un document (un référentiel) qui sera conservé par les élèves ou affiché dans la classe.

Les étapes de l'atelier formatif de Dumais (2008 et 2010) présentées dans Dumais et Messier (2016, p.17-18)(suite)

4. La mise en pratique	Pour favoriser l'apprentissage, il y a une mise en pratique de l'objet par les élèves. Ces derniers réinvestissent les apprentissages dans des activités en petits groupes ou avec tout le groupe. Il est important de spécifier que ce ne sont pas tous les élèves qui ont besoin de participer à la mise en pratique. « Les élèves apprennent de plusieurs façons : dans l'action, par imitation et par observation » (Lafontaine, 2007, p. 20).
5. Le retour en grand groupe	Un retour en grand groupe est effectué à la suite de la mise en pratique ainsi qu'une synthèse pour assurer la compréhension de l'objet de l'oral travaillé. Une équipe ou quelques élèves refont la mise en pratique devant le groupe, à titre d'exemple, pour assurer de la compréhension de l'objet.
6. L'activité métacognitive	Finalement, afin de permettre aux élèves de bien consolider les apprentissages, une ou plusieurs activités métacognitives leur sont proposées. Par exemple, ce peut être le fait de répondre à des questions dans un journal de bord. L'enseignant peut aussi créer avec les élèves une carte conceptuelle qui reprend l'ensemble des apprentissages. Cela permet aux élèves de réfléchir à leurs apprentissages, de garder des traces écrites de ces derniers et de mettre par écrit leur réflexion.

La séquence didactique d'un projet d'écoute de Lafontaine (2011)

Cette séquence en trois étapes présenté dans Lafontaine et Dumais (2012) associe les catégories de stratégies sollicitées à chacune des étapes. Cette séquence met en lumière deux types d'écoute. L'*écoute globale* consiste en une écoute générale pour se faire une idée du texte oral. Quant aux *écoutes analytiques*, elles consistent en des écoutes avec un objectif spécifique. Le tableau 61 présente les trois étapes du projet d'écoute présentées par Lafontaine (2007, p.75).

Tableau 61*La séquence didactique d'un projet d'écoute de Lafontaine (2007, p. 75)*

Étapes du projet d'écoute	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'écoute pouvant être utilisées pour préparer des ateliers formatifs en communication orale
1. Préécoute : préparation à l'écoute	Stratégies métacognitives : faire le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre.	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipation • Reformulation • Autoévaluation • Activation des connaissances antérieures • Formulation d'hypothèses
2. Écoute	Stratégies cognitives : favoriser l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • Traitement de l'information : entre, sélectionner, identifier, reconnaître, clarifier, synthétiser, agir, juger, etc. • Reformulation • Inférence • Vérification d'hypothèses • Narration • Interprétation de schèmes : haut vers le bas (général au particulier), bas vers le haut (analyse d'éléments linguistiques et individuels) • Exercices
3. Après-écoute : réalisation d'un projet connu, réel (fictif ou non) et authentique	Stratégies socioaffectionnées : favoriser l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction • Questionnement • Réaction • Encouragement

La séquence didactique d'un projet d'écoute de Lafontaine (2007, p. 75) (suite)

AUTRES STRATÉGIES	Stratégies mnémoniques : activer la mémoire.	<ul style="list-style-type: none"> • Repérage des mots-clés et des idées principales • Regroupement de l'information sous forme de tableau
	Stratégies compensatoires : pallier le manque de connaissances.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de synonymes, de paraphrases, etc.
	Stratégies affectives : vaincre l'inquiétude et le manque de confiance en soi.	<ul style="list-style-type: none"> • Encouragement • Renforcement positif

L'enseignement explicite des stratégies d'écoute de Dumais (2012a)

L'enseignement explicite des stratégies d'écoute comprend quatre étapes, chacune répondant à une question différente (Quoi? Pourquoi? Comment? Quand?).

1. Introduction de la stratégie par une mise en situation. L'enseignant donne un exemple et un contre-exemple d'une bonne utilisation de la stratégie pour amener les élèves à en faire la différence. Une définition et un nom sont donnés à la stratégie. (Quoi?)
2. Présentation de l'utilité de la stratégie. L'enseignant présente à quoi elle sert et la valorise pour favoriser son utilisation par les élèves. (Pourquoi?)
3. L'enseignant explique comment utiliser la stratégie par le modelage, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome. « Il est essentiel, après chacune des étapes, que l'enseignant prenne du temps avec les élèves pour effectuer un retour. » (Dumais, 2012a, p. 58) (Comment?)
4. Présentation de contextes concrets et variés pour lesquels la stratégie peut être mise en application. (Quand?)

APPENDICE B

Le questionnaire construit et administré via le logiciel Google Forms

Recherche sur l'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale à la FGA

*Obligatoire

Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes

Charles C. Simoneau, étudiant à la maîtrise en éducation (didactique), Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Christian Dumais, directeur de recherche, professeur au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Objectifs de recherche

Cette recherche vise à mieux comprendre ce qui se fait en matière d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale (écoute) en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un questionnaire en ligne au moment et dans le lieu qui vous convient. Ce questionnaire comporte des questions fermées et à échelles (exemple : pas du tout, rarement, souvent, toujours) portant sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale. Le temps requis pour y répondre est d'environ 30 minutes.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 30 minutes, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

Afin de vous remercier pour le temps consacré à répondre au questionnaire, vous aurez la chance de gagner un des prix suivants : une des quatre cartes cadeaux de 25\$ chez Archambault ou un livre portant sur l'enseignement de l'oral. Chaque participant n'aura qu'une seule chance de gagner. Afin d'avoir la chance de gagner un de ces prix, vous serez invité, dans le questionnaire, à donner votre adresse courriel pour que nous puissions communiquer avec les gagnants.

Vous aurez aussi la chance de connaître les résultats à la fin de la recherche par l'entremise des articles ou des communications professionnelles ou scientifiques qui seront faits pour les présenter. De plus, la version finale du mémoire sera accessible sur le site de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code alphanumérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants.

Seuls le responsable de la recherche (Charles C. Simoneau) et le directeur de la recherche (Christian Dumais) auront accès à vos réponses au questionnaire. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Lettre d'information complète

Pour plus de détails, vous pouvez consulter la lettre d'information complète : <https://goo.gl/51gdiA>

1. Consentement *

En acceptant de participer, vous indiquez avoir lu l'information ci-dessus.

- Oui, j'accepte de participer.
- Non, je refuse de participer

Précisions importantes

Nous vous demandons de répondre aux questions suivantes au regard de vos pratiques actuelles d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale. Selon l'état d'avancement de l'implantation des nouveaux programmes de la formation générale des adultes dans votre milieu, ne considérez que ce que vous mettez en pratique présentement et non certains changements à venir s'il y a lieu. Si vous utilisez deux programmes en même temps (exemple : l'ancien pour le secondaire 5 et le nouveau pour les secondaires 3 et 4), tenez compte de vos pratiques actuelles les plus fréquentes pour répondre.

À tout moment, il vous est possible de revenir aux pages précédentes du questionnaire en appuyant sur le bouton RETOUR ou PRÉCÉDENT au bas de chacune des pages. Les réponses aux questions auxquelles vous aurez déjà répondu s'enregistreront automatiquement. Veuillez ne pas utiliser le bouton précédent de votre navigateur. Cela pourrait engendrer la perte de vos données.

Questions préalables

2. À quel(s) niveau(x) enseignez-vous? *

Sélectionnez la situation qui s'apparente le plus à votre tâche annuelle.

- J'enseigne à la formation de base commune (1re et 2e secondaires).
- J'enseigne à la formation de base diversifiée (3e, 4e et 5e secondaires).
- J'enseigne à la formation de base commune et à la formation de base diversifiée.
- Je n'enseigne ni à la formation de base commune ni à la formation de base diversifiée.
- Autre :

Questions préalables

3. Avez-vous un contrat à temps plein ou à temps partiel dans un centre d'éducation aux adultes? *

- J'ai un contrat à temps plein.
- J'ai un contrat à temps partiel.
- Je n'ai aucun contrat pour l'année en cours.

Données sociologiques

4. Quel est votre sexe?

- Femme
- Homme
- Je ne souhaite pas le préciser

5. Dans quel groupe d'âge vous situez-vous?

- 35 ans ou moins
- Entre 36 et 45 ans
- Entre 46 et 55 ans
- Entre 56 et 65 ans
- 65 ans ou plus

6. Dans quelle région administrative enseignez-vous?

<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 01 Bas Saint-Laurent <input type="radio"/> 02 Saguenay-Lac-Saint-Jean <input type="radio"/> 03 Capitale Nationale <input type="radio"/> 04 Mauricie <input type="radio"/> 05 Estrie <input type="radio"/> 06 Montréal <input type="radio"/> 07 Outaouais <input type="radio"/> 08 Abitibi-Témiscamingue <input type="radio"/> 09 Côte-Nord 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 10 Nord du Québec <input type="radio"/> 11 Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine <input type="radio"/> 12 Chaudière-Appalaches <input type="radio"/> 13 Laval <input type="radio"/> 14 Lanaudière <input type="radio"/> 15 Laurentides <input type="radio"/> 16 Montérégie <input type="radio"/> 17 Centre-du-Québec
--	---

7. Combien d'années d'expérience avez-vous à la formation générale des adultes?

Votre réponse :

8. Combien d'années d'expérience avez-vous à la formation générale des jeunes?

Votre réponse :

9. Quelle(s) formation(s) universitaire(s) avez-vous réalisée(s)? (Inscrire le nom du programme)

Votre réponse :

10. Avez-vous réalisé une formation universitaire spécifique pour enseigner à la formation générale des adultes?

- Oui
- Non

11. Avez-vous déjà reçu une ou des formations sur l'oral à l'université ou ailleurs?

- Oui
- Non

12. Si oui, précisez :

Votre réponse :

Enseignement de la compréhension orale

13. À quel point êtes-vous à l'aise d'enseigner la compréhension orale?

Pas du tout à l'aise 1 2 3 4 Très à l'aise

14. À quelle fréquence enseignez-vous la compréhension orale?

- Chaque semaine
- Quelques fois par mois
- Une fois par mois
- Quelques fois par année
- Une fois par année
- Je n'enseigne pas la compréhension orale.

Enseignement de la compréhension orale

15. En classe, à quelle fréquence utilisez-vous les méthodes d'enseignement suivantes pour la compréhension orale?

Enseignement individualisé : « Enseignement conçu en fonction des besoins particuliers des élèves » (Legendre, 2005, p. 582)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Compagnonnage (enseignement par les pairs) : Enseignement par d'autres élèves. (Legendre, 2005, p. 585)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Pédagogie par le projet : « Faire vivre aux élèves un ensemble d'activités d'apprentissage qui vise une réalisation précise » (Legendre, 2005, p. 1018)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Enseignement magistral : « Enseignement axé principalement sur la transmission verbale de connaissances d'un agent à un, quelques ou plusieurs sujets » (Legendre, 2005, p. 583)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Enseignement modulaire : « contact individuel entre [l'élève] et le module puisque ce dernier est produit en vue de l'autotutorat » (Legendre, 2005, p. 583)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

16. Utilisez-vous d'autres méthodes d'enseignement de la compréhension orale?

- Oui
- Non

17. Si oui, précisez quelles autres méthodes d'enseignement vous utilisez pour la compréhension orale.

Votre réponse :

18. Précisez à quelle fréquence vous utilisez ces autres méthodes d'enseignement pour la compréhension orale.

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Les stratégies d'écoute

19. Enseignez-vous des stratégies d'écoute?

Pour ceux qui enseignent tant à la formation de base commune qu'à la formation de base diversifiée, répondez en fonction de la formation que vous offrez au plus grand nombre d'élèves.

- Oui (formation de base commune)
- Oui (formation de base diversifiée)
- Non

Les stratégies d'écoute

Cette section s'adresse aux enseignants de la formation de base commune (MELS, 2007).

20. À quelle fréquence enseignez-vous les stratégies d'écoute suivantes pour se préparer à l'écoute?

Choisir un environnement propice à la concentration

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Prendre une posture d'écoute (attention, regard dirigé)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Tenir compte de son intention d'écoute

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Considérer le contexte

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Activer ses connaissances sur le sujet

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Anticiper le contenu

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Prévoir une façon de prendre des notes

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Prévoir une façon de retenir l'information

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

21. À quelle fréquence enseignez-vous les stratégies d'écoute suivantes pour planifier l'interaction?

Examiner les composantes de la situation d'interaction (sujet, intention, interlocuteur et contexte)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Activer ses connaissances antérieures ou se rappeler ses expériences sur le sujet de l'interaction

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Anticiper le contenu

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

22. À quelle fréquence enseignez-vous les stratégies d'écoute suivantes pour comprendre et interpréter le message?

Porter attention à des indices privilégiés (éléments de l'introduction, mots-clés, répétitions, etc.)

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Reconnaitre le sujet du message

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Faire le lien entre les connaissances antérieures et le contenu du message

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Observer ce que les indices non verbaux ou prosodiques révèlent (images, gestes, expressions, ton, pauses, etc.)

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Utiliser le contexte pour trouver le sens d'un mot nouveau

- Jamais Rarement Souvent Toujours

S'appuyer sur le sens des marqueurs de relation et des organisateurs textuels pour faire les liens entre les idées

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Utiliser ses connaissances des préfixes et des suffixes pour donner du sens à un mot nouveau

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Noter l'information à retenir (mots-clés, idées principales, exemples signifiants, etc.) ou les points à clarifier

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Dégager l'essentiel de l'information entendue

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Prendre conscience d'une difficulté de compréhension, en identifier la cause et récupérer le sens du message (observation, question, reformulation dans ses propres mots ou demande d'aide)

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Distinguer le réel de l'imaginaire

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Reformuler l'essentiel des propos

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Dégager les idées implicites

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Dégager le sens global du message

- Jamais Rarement Souvent Toujours

23. À quelle fréquence enseignez-vous les stratégies d'écoute suivantes pour gérer sa participation à l'interaction?

Tenir compte des interlocutrices ou interlocuteurs pour adopter un niveau de langue et un ton appropriés

Jamais Rarement Souvent Toujours

Tenir compte, s'il y a lieu, des règles de communication établies (modalités de demande et d'attribution du droit de parole, main levée, alternance, tour de table, etc.)

Jamais Rarement Souvent Toujours

Tenir compte des éléments prosodiques (débit, volume, prononciation, articulation, intonation) pour faciliter la communication

Jamais Rarement Souvent Toujours

Tenir compte des éléments non verbaux (position, regard, gestes, mimique, support visuel ou sonore)

Jamais Rarement Souvent Toujours

Établir le contact avec son ou ses interlocutrices ou interlocuteurs

Jamais Rarement Souvent Toujours

Être attentif et adopter une attitude d'écoute active

Jamais Rarement Souvent Toujours

Poser des questions pour obtenir des clarifications

Jamais Rarement Souvent Toujours

Reformuler les propos pour s'assurer de sa compréhension

Jamais Rarement Souvent Toujours

Noter l'information que l'on veut retenir pour intervenir ultérieurement

Jamais Rarement Souvent Toujours

Juger du moment opportun pour intervenir

Jamais Rarement Souvent Toujours

S'assurer de transmettre un message cohérent : éviter les digressions, le coq-à-l'âne, enchaîner logiquement ses idées

Jamais Rarement Souvent Toujours

Vérifier la compréhension de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur et expliciter ses propos, au besoin, à l'aide d'exemples, de comparaisons

Jamais Rarement Souvent Toujours

Être attentif aux réactions des interlocutrices ou interlocuteurs et ajuster ou reformuler ses propos s'il y a lieu

Jamais Rarement Souvent Toujours

Appuyer et encourager ses interlocutrices ou interlocuteurs de façon verbale ou non verbale

Jamais Rarement Souvent Toujours

24. À quelle fréquence enseignez-vous les stratégies d'écoute pour :

Évaluer sa démarche et vérifier l'efficacité de ses stratégies?

Jamais Rarement Souvent Toujours

Les stratégies d'écoute

Cette section s'adresse aux enseignants de la formation de base diversifiée (MELS, 2007).

25. À quelle fréquence enseignez-vous les stratégies d'écoute suivantes pour planifier l'écoute?

Analyser la situation de communication

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Déterminer les étapes de son écoute

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Analyser la tâche et en cerner le défi

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Répertorier les sources à consulter

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Choisir sa manière d'écouter

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Prévoir sa prise de notes

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Anticiper le contenu, l'organisation et le point de vue

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Adapter les étapes de son écoute

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

26. À quelle fréquence enseignez-vous les stratégies d'écoute suivantes pour comprendre et interpréter des productions orales (exposés oraux, discussion, documents audio ou vidéo que l'élève écoute)?

Diversifier ses façons de résoudre ses difficultés de compréhension et d'interprétation

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Tirer profit de son bagage de connaissances

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Aborder les propos d'une façon différente

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Tirer profit des ressources externes

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Contribuer au maintien de la communication

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Établir des liens avec son répertoire personnalisé, s'il y a lieu

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Dégager ce qui confère une unité au document, à l'interprétation ou à l'œuvre

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Cerner le contenu

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Situer le contexte

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Relever certains éléments du document, de l'intervention ou de la production et les réorganiser

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Reconnaitre le contenu d'une description, d'une explication ou d'une argumentation en mettant en relation certains éléments d'information

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Examiner, sous différents angles, une ou des productions courantes ou littéraires

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Reconnaitre le contenu d'une œuvre en l'abordant sous différents angles

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Reconnaitre la stratégie utilisée

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Examiner la stratégie utilisée

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Cerner l'organisation, la structure et l'articulation du document, de l'intervention ou de la production

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Reconnaitre les marques du genre de production

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

Reconnaitre l'organisation générale

<input type="radio"/> Jamais	<input type="radio"/> Rarement	<input type="radio"/> Souvent	<input type="radio"/> Toujours
------------------------------	--------------------------------	-------------------------------	--------------------------------

- Reconnaitre la structure du propos
 - Jamais Rarement Souvent Toujours
- Cerner le point de vue adopté
 - Jamais Rarement Souvent Toujours
- Reconnaitre l'énonciateur et attribuer les propos à l'énonciateur approprié
 - Jamais Rarement Souvent Toujours
- Dégager l'orientation donnée aux propos
 - Jamais Rarement Souvent Toujours
- Examiner, sous différents angles, le point de vue adopté par l'auteur ou l'énonciateur
 - Jamais Rarement Souvent Toujours
- Reconnaitre l'attitude de l'énonciateur
 - Jamais Rarement Souvent Toujours
- Reconnaitre les effets suscités par les propos entendus
 - Jamais Rarement Souvent Toujours
- Expliciter et justifier ses réactions
 - Jamais Rarement Souvent Toujours
- Fournir une rétroaction
 - Jamais Rarement Souvent Toujours

27. À quelle fréquence enseignez-vous les stratégies d'écoute suivantes pour évaluer l'efficacité de sa démarche?

- Poser un regard critique sur les étapes de son écoute
 - Jamais Rarement Souvent Toujours
- Poser un regard critique sur le résultat de la tâche
 - Jamais Rarement Souvent Toujours
- Situer son rapport à la situation
 - Jamais Rarement Souvent Toujours
- Évaluer l'apport de la situation d'apprentissage au développement de sa compétence
 - Jamais Rarement Souvent Toujours
- Se fixer de nouveaux objectifs
 - Jamais Rarement Souvent Toujours

Enseignement d'objets liés à l'oral

28. À quelle fréquence enseignez-vous les objets suivants lorsque vous enseignez spécifiquement la compréhension orale?

Type paraverbal (articulation, débit, intonation, pause, rythme, ton, volume, etc.)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Type morphologique (formation des mots, affixe, dérivation, conjugaison, etc.)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Type syntaxique (syntaxe propre à l'oral, comparaison entre la syntaxe propre à l'écrit et celle de l'oral, etc.)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Type lexico-sémantique (sens des mots, emprunts, régionalismes, impropriétés, vocabulaire spécifique à un thème, figures de style, synonymie, antonymie, polysémie, etc.)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Type non verbal (geste, déplacement, distance, regard, etc.)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Type matériel (format, vidéo, audio, diaporama, paratexte, image, schéma, etc.)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Type communicationnel (variétés de langues, tours de parole, tutoiement, vouvoiement, règles de politesse, implicite, explicite, etc.)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Type discursif (structure des types de texte [argumentatif, informatif, narratif, poétique, descriptif, etc.], conduites discursives, organisation textuelle, plan du texte, connecteurs [organisateurs textuels, marqueurs de relation])

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Type de contenu (objectivité, subjectivité, qualité du contenu, clarté du contenu [coq-à-l'âne], pertinence du sujet [respect du sujet, digression])

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Type émotionnel (stress, trac, attitude, empathie, etc.)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Évaluation de la compréhension orale

29. À quel point êtes-vous à l'aise d'évaluer la compréhension orale ?

Pas du tout à l'aise 1 2 3 4 Très à l'aise

L'évaluation comme aide à l'apprentissage (formative) de la compréhension orale

30. À quelle fréquence évaluez-vous la compréhension orale par des évaluations comme aide à l'apprentissage (formatives)?

- Chaque semaine
- Quelques fois par mois
- Une fois par mois
- Quelques fois par année
- Une fois par année
- Je n'évalue pas la compréhension orale de façon formative.

L'évaluation comme aide à l'apprentissage (formative) de la compréhension orale

31. Lors des évaluations comme aide à l'apprentissage (formatives) de la compréhension orale, à quelle fréquence faites-vous des mises en contexte sur le sujet ou le thème abordé dans la situation d'écoute?

- Jamais Rarement Souvent Toujours

32. En situation d'évaluation comme aide à l'apprentissage, à quelle fréquence les tâches réalisées par les élèves se font :

individuellement?

- Jamais Rarement Souvent Toujours

en groupe (en équipe ou en grand groupe)?

- Jamais Rarement Souvent Toujours

33. Lors des évaluations comme aide à l'apprentissage, à quelle fréquence l'élève est amené à présenter sa compréhension orale par :

une production écrite?

- Jamais Rarement Souvent Toujours

un questionnaire à remplir?

- Jamais Rarement Souvent Toujours

un exposé oral?

- Jamais Rarement Souvent Toujours

une discussion?

- Jamais Rarement Souvent Toujours

34. Utilisez-vous d'autres façons pour amener l'élève à présenter sa compréhension orale lors des évaluations comme aide à l'apprentissage?

- Oui
- Non

35. Si oui, précisez de quelles autres façons l'élève est amené à présenter sa compréhension orale.

Votre réponse :

36. Précisez à quelle fréquence vous utilisez ces autres façons d'amener l'élève à présenter sa compréhension orale ?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

37. Lors des évaluations comme aide à l'apprentissage, à quelle fréquence chacune des catégories de questions suivantes sont-elles présentées à l'élève ?

Questions fermées

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Questions à choix multiples

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Questions ouvertes

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

38. Lors des évaluations comme aide à l'apprentissage de la compréhension orale, quelle place occupent les objectifs suivants dans les questions ou les consignes présentées à l'élève?

Identification, repérage

- Aucune place
- Peu de place
- Beaucoup de place
- Toute la place

Inférences (induction/déduction)

- Aucune place
- Peu de place
- Beaucoup de place
- Toute la place

Justification

- Aucune place
- Peu de place
- Beaucoup de place
- Toute la place

Appréciation

- Aucune place
- Peu de place
- Beaucoup de place
- Toute la place

Résumer/synthétiser

- Aucune place
- Peu de place
- Beaucoup de place
- Toute la place

39. Y a-t-il d'autres objectifs aux questions posées à l'élève lors des évaluations comme aide à l'apprentissage de la compréhension orale?

- Oui
- Non

40. Si oui, précisez quels autres objectifs.

Votre réponse :

41. Précisez quelle place occupent les questions ou les consignes qui poursuivent ces autres objectifs.

- Aucune place Peu de place Beaucoup de place Toute la place

42. À quelle fréquence les évaluations comme aide à l'apprentissage de la compréhension orale sont-elles réalisées :

en situation d'écoute à sens unique (dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise) ?

- Jamais Rarement Souvent Toujours

en situation d'écoute interactive (situations de face-à-face) ?

- Jamais Rarement Souvent Toujours

43. Lors des évaluations comme aide à l'apprentissage, à quelle fréquence le format des présentations que l'élève doit écouter sont des :

personne(s) en direct?

- Jamais Rarement Souvent Toujours

documents sonores?

- Jamais Rarement Souvent Toujours

documents visuels?

- Jamais Rarement Souvent Toujours

documents audiovisuels?

- Jamais Rarement Souvent Toujours

44. Y a-t-il d'autres formats de présentations que l'élève doit écouter lors des évaluations comme aide à l'apprentissage de la compréhension orale?

- Oui
- Non

45. Si oui, précisez quels autres formats de présentation l'élève doit écouter lors des évaluations comme aide à l'apprentissage de la compréhension orale.

Votre réponse :

46. Précisez à quelle fréquence ces formats de présentation sont utilisés lors des évaluations comme aide à l'apprentissage de la compréhension orale?

- Jamais Rarement Souvent Toujours

47. Lors des évaluations comme aide à l'apprentissage, quelle est la durée moyenne approximative des présentations que l'élève doit écouter?

- 5 minutes ou moins
- 6 à 10 minutes
- 11 à 15 minutes
- 16 à 20 minutes
- 21 minutes ou plus

48. Lors des évaluations comme aide à l'apprentissage, à quel point les supports utilisés présentent-ils des situations authentiques (puisées dans la vie réelle)?

Pas du tout authentique 1 2 3 4 Authentique

49. Lors des évaluations comme aide à l'apprentissage, à combien d'écoute(s) de la présentation l'élève a-t-il droit?

Votre réponse :

50. Lors des évaluations comme aide à l'apprentissage, à quelle fréquence l'élève est amené à utiliser les types d'écoute suivants?

L'écoute de veille (écouter sans porter une attention particulière à ce qui est présenté)

- Jamais Rarement Souvent Toujours

L'écoute globale (écouter pour découvrir la signification générale de ce qui est présenté)

- Jamais Rarement Souvent Toujours

L'écoute selective ou analytique (écouter pour chercher et repérer des informations préalablement ciblées)

- Jamais Rarement Souvent Toujours

L'écoute détaillée (écouter pour reconstruire le texte dans son entièreté en repérant toutes les idées présentées)

- Jamais Rarement Souvent Toujours

51. Lors des évaluations comme aide à l'apprentissage de la compréhension orale, à quelle fréquence utilisez-vous les moyens d'évaluation suivants?

Évaluation exclusive de l'enseignant

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Autoévaluation

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Coévaluation

- Jamais Rarement Souvent Toujours

Évaluation par les pairs

- Jamais Rarement Souvent Toujours

52. Dans la liste suivante, cocher les outils d'évaluation que vous utilisez lors des évaluations comme aide à l'apprentissage de la compréhension orale.

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Questionnaire d'évaluation
- Questionnaire d'autoévaluation
- Questionnaire de coévaluation
- Grille d'évaluation
- Grille d'autoévaluation
- Grille de coévaluation
- Feuille d'écoute : Document permettant à l'élève de prendre des notes pendant l'écoute (Lafontaine et Dumais, 2012)
- Journal de bord : « document rédigé quotidiennement par une personne ou une équipe et regroupant les activités, impressions, découvertes, ou autres remarques pertinentes » (Legendre, 2005, p. 815)
- Portfolio : « recueil ou 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)
- Fiches anecdotiques : Dossier qui contient des brèves descriptions écrites des observations faites par l'enseignant pendant que les élèves sont au travail (Hébert, Girard et Demanche, 2009; Dumais, 2011b)
- Autre :

53. Lors des évaluations comme aide à l'apprentissage de la compréhension orale, sur quel(s) critère(s) évaluez-vous l'élève?

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Interprétation juste et rigoureuse d'un message oral
- Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale
- Réaction fondée à une production orale
- Jugement critique et fondé sur une production orale
- Adaptation à la situation de communication
- Cohérence des propos
- Utilisation d'éléments verbaux appropriés
- Autre :

54. À la suite des évaluations comme aide à l'apprentissage de la compréhension orale, à quelle fréquence faites-vous des rétroactions (réussites et points à améliorer)?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

L'évaluation comme bilan des compétences (sommative) de la compréhension orale

55. À quelle fréquence évaluez-vous la compréhension orale par des évaluations comme bilan des compétences (sommatives)?

- Chaque semaine
- Quelques fois par mois
- Une fois par mois
- Quelques fois par année
- Une fois par année
- Je n'évalue pas la compréhension orale de façon formative.

L'évaluation comme bilan des compétences (sommative) de la compréhension orale

56. Lors des évaluations comme bilan des compétences (sommatives) de la compréhension orale, à quelle fréquence faites-vous des mises en contexte sur le sujet ou le thème abordé dans la situation d'écoute?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

57. En situation d'évaluation comme bilan des compétences, à quelle fréquence les tâches réalisées par les élèves se font : individuellement?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

en groupe (en équipe ou en grand groupe)?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

58. Lors des évaluations comme bilan des compétences, à quelle fréquence l'élève est amené à présenter sa compréhension orale par : une production écrite?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

un questionnaire à remplir?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

un exposé oral?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

une discussion?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

59. Utilisez-vous d'autres façons pour amener l'élève à présenter sa compréhension orale lors des évaluations comme bilan des compétences?

- Oui
- Non

60. Précisez de quelles autres façons l'élève est amené à présenter sa compréhension orale.

Votre réponse :

61. Précisez à quelle fréquence vous utilisez ces autres façons d'amener l'élève à présenter sa compréhension orale?

Jamais Rarement Souvent Toujours

62. Lors des évaluations comme bilan des compétences, à quelle fréquence chacune des catégories de questions suivantes sont-elles présentées à l'élève?

Questions fermées

Jamais Rarement Souvent Toujours

Questions à choix multiples

Jamais Rarement Souvent Toujours

Questions ouvertes

Jamais Rarement Souvent Toujours

63. Lors des évaluations comme bilan des compétences, quelle place occupent les objectifs suivants dans les questions ou les consignes présentées à l'élève?

Identification, repérage

Aucune place Peu de place Beaucoup de place Toute la place

Inférences (induction/déduction)

Aucune place Peu de place Beaucoup de place Toute la place

Justification

Aucune place Peu de place Beaucoup de place Toute la place

Appréciation

Aucune place Peu de place Beaucoup de place Toute la place

Résumer/synthétiser

Aucune place Peu de place Beaucoup de place Toute la place

64. Y a-t-il d'autres objectifs aux questions posées à l'élève lors des évaluations comme bilan des compétences de la compréhension orale ?

Oui
 Non

65. Si oui, précisez quels autres objectifs.

Votre réponse :

66. Précisez quelle place occupent les questions ou les consignes qui poursuivent ces autres objectifs.

Aucune place Peu de place Beaucoup de place Toute la place

67. À quelle fréquence les évaluations comme bilan des compétences de la compréhension orale sont-elles réalisées :

en situation d'écoute à sens unique (dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise)?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

en situation d'écoute interactive (situations de face-à-face)?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

68. Lors des évaluations comme bilan des compétences, à quelle fréquence le format des présentations que l'élève doit écouter sont des :

personne(s) en direct?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

documents sonores?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

documents visuels?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

documents audiovisuels?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

69. Y a-t-il d'autres formats de présentations que l'élève doit écouter lors des évaluations comme bilan des compétences de la compréhension orale?

- Oui
- Non

70. Si oui, précisez quels autres formats de présentation l'élève doit écouter lors des évaluations comme bilan des compétences de la compréhension orale.

Votre réponse :

71. Précisez à quelle fréquence ces formats de présentation sont utilisés lors des évaluations comme bilan des compétences de la compréhension orale.

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

72. Lors des évaluations comme bilan des compétences, quelle est la durée moyenne approximative des présentations que l'élève doit écouter?

- 5 minutes ou moins
- 6 à 10 minutes
- 11 à 15 minutes
- 16 à 20 minutes
- 21 minutes ou plus

73. Lors des évaluations comme bilan des compétences, à quel point les supports utilisés présentent-ils des situations authentiques (puisées dans la vie réelle)?

Pas du tout authentique 1 2 3 4 Authentique

74. Lors des évaluations comme bilan des compétences, à combien d'écoute(s) de la présentation l'élève a-t-il droit?

Votre réponse :

75. Lors des évaluations comme bilan des compétences, à quelle fréquence l'élève est amené à utiliser les types d'écoute suivants?

L'écoute de veille (écouter sans porter une attention particulière à ce qui est présenté)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

L'écoute globale (écouter pour découvrir la signification générale de ce qui est présenté)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

L'écoute sélective ou analytique (écouter pour chercher et repérer des informations préalablement ciblées)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

L'écoute détaillée (écouter pour reconstruire le texte dans son entièreté en repérant toutes les idées présentées)

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

76. Lors des évaluations comme bilan des compétences liées à la compréhension orale, à quelle fréquence utilisez-vous les moyens d'évaluation suivants?

Évaluation exclusive de l'enseignant

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Autoévaluation

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Coévaluation

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

Évaluation par les pairs

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

77. Dans la liste suivante, cocher les outils d'évaluation que vous utilisez lors des évaluations comme bilan des compétences de la compréhension orale.

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Questionnaire d'évaluation
- Questionnaire d'autoévaluation
- Questionnaire de coévaluation
- Grille d'évaluation
- Grille d'autoévaluation
- Grille de coévaluation
- Feuille d'écoute : Document permettant à l'élève de prendre des notes pendant l'écoute (Lafontaine et Dumais, 2012)
- Journal de bord : « document rédigé quotidiennement par une personne ou une équipe et regroupant les activités, impressions, découvertes, ou autres remarques pertinentes » (Legendre, 2005, p. 815)
- Portfolio : « recueil ou 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)
- Fiches anecdotiques : Dossier qui contient des brèves descriptions écrites des observations faites par l'enseignant pendant que les élèves sont au travail (Hébert, Girard et Demanche, 2009; Dumais, 2011b)
- Autre :

78. Lors des évaluations comme bilan des compétences de la compréhension orale, sur quel(s) critère(s) évaluez-vous l'élève?

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Interprétation juste et rigoureuse d'un message oral
- Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale
- Réaction fondée à une production orale
- Jugement critique et fondé sur une production orale
- Adaptation à la situation de communication
- Cohérence des propos
- Utilisation d'éléments verbaux appropriés
- Autre :

79. À la suite des évaluations comme bilan des compétences de la compréhension orale, à quelle fréquence faites-vous des rétroactions (réussites et points à améliorer)?

- Jamais
- Rarement
- Souvent
- Toujours

80. **Participeriez-vous à un entretien semi-dirigé individuel d'une durée maximale d'une heure au moment, dans le lieu et par le moyen qui vous conviendra?**

- Oui
- Non

81. **Si oui, veuillez inscrire votre adresse courriel.**

Votre réponse :

Tirage de quatre cartes cadeaux de 25\$ chez Archambault et d'un livre sur l'enseignement de l'oral

82. **Si vous souhaitez participer au tirage vous permettant de gagner une des quatre cartes cadeaux de 25\$ chez Archambault ou d'un livre sur l'enseignement de l'oral, veuillez indiquer votre adresse courriel afin que nous puissions communiquer avec vous si vous gagnez.**

Votre réponse :

RETOUR

ENVOYER

Nous avons bien reçu votre questionnaire complété.

Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à notre projet de recherche.

Charles C. Simoneau, étudiant à la maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
Christian Dumais, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières.

***Page d'exclusion selon les critères de sélection**

Désolé, votre profil ne correspond pas à celui des participants recherchés.

Nous vous remercions de l'attention que vous portez à notre recherche.

Charles C. Simoneau, étudiant à la maîtrise en éducation (didactique), Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Christian Dumais, directeur de recherche, professeur au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

RETOUR

ENVOYER

APPENDICE C

Le canevas de base utilisé et personnalisé pour chacun des sujets aux entretiens

CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉS

PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION ORALE EN FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE AU SECONDAIRE DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Charles C. Simoneau

Département des Sciences de l'éducation

Maitrise en éducation (didactique)

Christian Dumais (directeur de recherche)

Données sociodémographiques du sujet

Sexe entre *** et *** ans

Contrat à temps *** en formation de base ***

Région

*** ans d'expérience à la FGA, *** ans à la FGJ

Formation universitaire : ***

Formation pour enseigner à la FGA : ***

Formation pour enseigner l'oral : ***

Présentation et signature du formulaire de consentement

Les entretiens semi-dirigés prendront la forme suivante : le chercheur pose une question après quoi le participant y répond. Cette formule est répétée selon le nombre de questions. Il est à noter que les questions sont modifiées au regard des réponses obtenues dans les questionnaires.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Le but n'est pas de réagir à vos propos, mais de décrire et mieux comprendre les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale à la FGA. Cela permettra de construire des formations initiales et continues et d'informer, s'il y a lieu, le ministère de certaines précisions à apporter dans les programmes de la FGA en matière de compréhension orale.

Un code alphanumérique empêchera votre identification.

Nous utiliserons un vocabulaire parfois scientifique ou ministériel. Ne vous gênez pas pour demander des clarifications sur la terminologie.

QUESTIONS D'ENTRETIEN

Questions générales

1. Dans le questionnaire, vous avez mentionné avoir déjà reçu une formation pour enseigner à la FGA. En quoi consistait cette formation?
2. Dans le questionnaire, vous avez mentionné avoir déjà reçu une formation sur l'oral. En quoi consistait cette formation?
3. Où en êtes-vous dans l'implantation des nouveaux programmes ministériels pour la FGA en matière de compréhension orale?

Les pratiques d'enseignement de la compréhension orale

4. Dans le questionnaire, vous avez mentionné être [pas du tout à l'aise / peu à l'aise / à l'aise / très à l'aise] pour enseigner la compréhension orale. Pourquoi?
5. Dans le questionnaire, vous avez mentionné enseigner la compréhension orale [fréquence d'enseignement]. Pourquoi [fréquence d'enseignement]?
6. Comment enseignez-vous la compréhension orale?
7. Dans le questionnaire, vous avez répondu que vous utilisez plus fréquemment [telle(s) méthode(s) d'enseignement pour la compréhension orale] que [telle(s) autres méthode(s) d'enseignement] pour enseigner la compréhension orale. Pourquoi?
8. Faites-vous de l'enseignement explicite ? (« enseignement qui permet d'aider l'élève à développer leurs capacités cognitives, affectives et métacognitives pour être en mesure de savoir non seulement quelle stratégie d'écoute utiliser [. L'enseignant] cède graduellement la responsabilité de l'apprentissage aux élèves jusqu'à ce qu'ils soient en mesure d'appliquer eux-mêmes la stratégie » [Dumais, 2012a, p. 57])
 - a) Si oui, comment?
 - b) Si non, pourquoi?
9. Faites-vous du modelage par l'exemple?
 - c) Si oui, comment?
 - d) Si non, pourquoi?
10. Dans le questionnaire, vous avez répondu ne pas enseigner les stratégies d'écoute? Pourquoi ?

11. Dans le questionnaire, vous avez mentionné enseigner davantage les stratégies d'écoute pour la [formation de base commune/formation de base diversifiée]. Parmi les stratégies que vous enseignez le plus, vous avez mentionné les stratégies pour [se préparer à l'écoute, pour planifier l'interaction, pour comprendre et interpréter le message, pour gérer sa participation à l'interaction, pour évaluer sa démarche et vérifier l'efficacité de ses stratégies] alors que vous mentionniez enseigner moins souvent les stratégies pour [se préparer à l'écoute, pour planifier l'interaction, pour comprendre et interpréter le message, pour gérer sa participation à l'interaction, pour évaluer sa démarche et vérifier l'efficacité de ses stratégies]. Pourquoi?

12. Pourquoi enseignez-vous les stratégies d'écoute ?

13. Comment enseignez-vous les stratégies d'écoute ?

Remettre au sujet la feuille sur laquelle il est écrit :

L'évaluation comme aide à l'apprentissage (formatif) est utilisée au début ou pendant une période d'apprentissage et a comme finalité de mesurer où en sont les élèves dans leurs apprentissages pour adapter les interventions et l'enseignement en fonction des besoins d'apprentissage des élèves.

L'évaluation comme bilan des compétences s'inscrit généralement à la fin d'une période d'apprentissage et se veut à des fins de sanction des études.

Informier le sujet que les questions sur l'évaluation seront posées deux fois, la première en contexte d'aide à l'apprentissage et la seconde en contexte de bilan des compétences.

Les pratiques d'évaluation de la compréhension orale

14. Dans le questionnaire, vous avez mentionné être [pas du tout à l'aise / peu à l'aise / à l'aise / très à l'aise] pour évaluer la compréhension orale. Pourquoi?

15. Dans le questionnaire, vous avez mentionné que vous évaluez la compréhension orale comme aide aux apprentissages [fréquence]. Pourquoi [fréquence d'évaluation comme aide aux apprentissages]?

16. Dans le questionnaire, vous avez mentionné que vous évaluez la compréhension orale comme bilan des compétences [fréquence]. Pourquoi [fréquence d'évaluation comme bilan des compétences]?

17. Dans le questionnaire vous avez mentionné que vous [évaluez / n'évaluez pas] la compréhension orale comme aide à l'apprentissage.

- a) Si évaluée : Comment évaluez-vous la compréhension orale comme aide à l'apprentissage ? Ajouter en dernier recours, si la personne ne sait pas quoi répondre à la question ou si la réponse est trop courte (moments spécifiques, organisation des lieux, nombre d'élèves présents, qui sont ces élèves)
- b) Si non évaluée : Pourquoi?

18. Dans le questionnaire vous avez mentionné que vous [évaluez / n'évaluez pas] la compréhension orale comme bilan des compétences.

- a) Si évaluée : Comment évaluez-vous la compréhension orale comme bilan des compétences ? Ajouter en dernier recours, si la personne ne sait pas quoi répondre à la question ou si la réponse est trop courte (moments spécifiques, organisation des lieux, nombre d'élèves présents, qui sont ces élèves)
- b) Si non évaluée : Pourquoi?

En dernier recours, voici une alternative aux deux questions précédentes : En termes de temps et d'espace, décrivez le contexte dans lequel l'élève est amené à réaliser des évaluations comme aide à l'apprentissage en compréhension orale? Est-ce la même chose pour les évaluations comme bilan des compétences? Si non, décrivez le contexte, en termes de temps et d'espace, dans lequel les évaluations comme bilan des compétences de la compréhension orale sont réalisées.

19. Dans le questionnaire, vous avez mentionné [fréquence des mises en contexte] faire de mises en contexte lors des évaluations comme aide à l'apprentissage [et/seulement comme bilan des compétences].

- a) Si faites : Comment sont réalisées ces mises en contexte? Sont-elles réalisées de la même façon lors des évaluations comme bilan des compétences?
- b) Si non, pourquoi?

20. Dans le questionnaire, vous avez mentionné que lors des évaluations comme aide à l'apprentissage, les élèves avaient plus souvent à présenter leur compréhension orale dans le cadre [d'une production écrite, d'un questionnaire à remplir, d'un exposé oral, d'une discussion] que dans le cadre [d'une production écrite, d'un questionnaire à remplir, d'un exposé oral, d'une discussion]. Pourquoi?

21. Dans le questionnaire, vous avez mentionné que lors des évaluations comme bilan des compétences, les élèves avaient plus souvent à présenter leur compréhension orale dans le cadre [d'une production écrite, d'un questionnaire à remplir, d'un exposé oral, d'une discussion] que dans le cadre [d'une production écrite, d'un questionnaire à remplir, d'un exposé oral, d'une discussion]. Pourquoi?

22. Dans le questionnaire, vous avez mentionné faire moins fréquemment des situations [dans lesquels l'auditeur n'a aucune prise/de face-à-face] que de situations [dans lesquels l'auditeur n'a aucune prise/de face-à-face] lors des évaluations comme aide à l'apprentissage [et comme bilan des compétences].

- a) Pourquoi faites-vous plus fréquemment des situations [dans lesquels l'auditeur n'a aucune prise/de face-à-face] lors des évaluations comme aide à l'apprentissage?
- b) Comment ces situations sont-elles réalisées?

Si réponses contradictoires : Dans le questionnaire, vous avez mentionné faire moins fréquemment des situations [dans lesquels l'auditeur n'a aucune prise/de face-à-face] que de situations [dans lesquels l'auditeur n'a aucune prise/de face-à-face] lors des évaluations comme bilan des compétences. Pourquoi faites-vous plus fréquemment des situations [dans lesquels l'auditeur n'a aucune prise/de face-à-face] lors des évaluations comme bilan des compétences? Comment ces situations sont-elles réalisées?

23. Dans le questionnaire, vous avez mentionné utiliser davantage [l'évaluation exclusive de l'enseignant, l'autoévaluation, la coévaluation [et] l'évaluation par les pairs] que [l'évaluation exclusive de l'enseignant, l'autoévaluation, la coévaluation [et] l'évaluation par les pairs] lors des évaluations comme aide à l'apprentissage.

- a) Pourquoi plus [l'évaluation exclusive de l'enseignant, l'autoévaluation, la coévaluation [et] l'évaluation par les pairs]?
- b) Pourquoi moins [l'évaluation exclusive de l'enseignant, l'autoévaluation, la coévaluation [et] l'évaluation par les pairs]?
- c) Comment utilisez-vous ces moyens d'évaluation?

24. Dans le questionnaire, vous avez mentionné utiliser davantage [l'évaluation exclusive de l'enseignant, l'autoévaluation, la coévaluation [et] l'évaluation par les pairs] que [l'évaluation exclusive de l'enseignant, l'autoévaluation, la coévaluation [et] l'évaluation par les pairs] lors des évaluations comme bilan des compétences. Pourquoi plus [l'évaluation exclusive de l'enseignant, l'autoévaluation, la coévaluation [et] l'évaluation par les pairs]? Pourquoi moins [l'évaluation exclusive de l'enseignant, l'autoévaluation, la coévaluation [et] l'évaluation par les pairs]? Comment se réalise [l'évaluation exclusive de l'enseignant, l'autoévaluation, la coévaluation [et] l'évaluation par les pairs]?

25. Dans le questionnaire, vous avez mentionné [fréquence des rétroactions] faire des rétroactions à la suite d'évaluations comme aide à l'apprentissage [et/seulement] comme bilan des compétences].

- a) Si non faites : Pourquoi?
- b) Si faites: Comment sont réalisées ces rétroactions?
- c) Sont-elles réalisées de la même façon selon que l'évaluation soit comme aide aux apprentissages ou comme bilan des compétences?

- Si non, pourquoi? Comment sont-elles faites?
- Si oui, passer à l'autre question.

Questions de conclusion

26. Avez-vous d'autres éléments à apporter quant à vos pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale?

APPENDICE D

Le courriel d'invitation à participer au questionnaire

Chers enseignants, chères enseignantes,

Je suis étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et je sollicite votre participation pour un projet de recherche visant à décrire les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale (écoute) d'enseignants de français langue première au secondaire de la formation générale des adultes.

En cette période où l'implantation du renouveau est une réalité actuelle dans les centres d'éducation aux adultes du Québec, votre participation serait grandement appréciée. Les réponses obtenues dans le cadre de cette recherche permettront de dresser un portrait de la situation et de mieux connaître les besoins de formation en compréhension orale. De plus, participer à cette recherche vous rend admissible pour le tirage de 4 cartes cadeaux de 25\$ chez Archambault ainsi que d'un livre portant sur l'enseignement de l'oral (« Enseigner l'oral, c'est possible! »).

Le questionnaire nécessite environ 30 minutes de votre temps. Il s'adresse aux enseignantes ou enseignants du français langue première au secondaire de la formation générale des adultes. Pour y répondre, nous vous invitons à suivre le lien suivant : <https://goo.gl/forms/Q4bkTP30JQBdFNyt1>. Le questionnaire sera disponible jusqu'au 31 mars à 17h.

Merci infiniment de votre intérêt et de votre temps.

Charles C. Simoneau, étudiant à la maîtrise en éducation (didactique), Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.



APPENDICE E

La lettre d'information pour le questionnaire



Université du Québec
à Trois-Rivières
Savoir. Surprendre.

LETTRE D'INFORMATION (POUR QUESTIONNAIRE ÉLECTRONIQUE)

PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION ORALE EN FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE AU SECONDAIRES DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Charles C. Simoneau, étudiant à la maîtrise en éducation (didactique), Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Christian Dumais, directeur de recherche, professeur au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre ce qui se fait en matière d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale (écoute) en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes, serait grandement appréciée.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire ce que les enseignants de français langue première au secondaire de la formation générale des adultes disent faire quant à l'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un questionnaire en ligne au moment et dans le lieu qui vous convient. Ce questionnaire comporte des questions fermées et à échelles (exemple : pas du tout, parfois, souvent, toujours) portant sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale. Par exemple, les méthodes d'enseignement, les types d'évaluation, les savoirs liés à l'oral, les stratégies

d'écoute, les types d'écoute, les situations d'écoute, etc. sont des thèmes abordés dans le questionnaire. Le temps requis pour y répondre est d'environ 30 minutes.

À la fin du questionnaire, on vous demandera de laisser votre courriel si vous êtes intéressé à participer à un entretien individuel. Si vous vous portez volontaire pour cette deuxième étape de la collecte de donnée, nous communiquerons avec vous par courriel afin de prévoir un moment, un lieu ou un moyen qui vous conviendra pour y procéder. Cet entretien porte sur les mêmes thèmes présentés ci-dessus. Il est composé de questions ouvertes. Il est à noter que l'audio des entretiens sera enregistré et que la durée maximale prévue pour un entretien est d'une heure.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 30 minutes, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

Vous aurez la chance de connaître les résultats à la fin de la recherche via les articles ou communications professionnelles ou scientifiques qui seront faits pour présenter les résultats. Aussi, la version finale du mémoire sera accessible sur le site de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières. De plus, votre participation permettra un avancement théorique pouvant être réinvesti dans des formations en matière d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale qui vous seront adressées.

Compensation ou incitatif

Afin de vous remercier pour le temps consacré à répondre au questionnaire, vous aurez aussi la chance de gagner un des prix suivants : une des quatre cartes cadeaux de 25\$ chez Archambault ou un livre portant sur l'enseignement de l'oral. Chaque participant n'aura qu'une seule chance de gagner, qu'il ait uniquement répondu au questionnaire ou qu'il ait aussi participé à un entretien. Le tirage sera effectué une fois la collecte de données terminée. Afin d'avoir la chance de gagner un de ces prix, vous serez invité, dans le questionnaire, à donner votre adresse courriel pour que nous puissions communiquer avec les gagnants. Les prix seront expédiés par voie postale. Toutes informations personnelles partagées par courriel demeureront confidentielles. Les courriels seront supprimés une fois la réception des prix confirmée.

Dans le cas où un participant décidait de se retirer en cours de route, il aura tout de même la chance de gagner un des incitatifs s'il a laissé son adresse courriel à l'endroit prévu à cet effet dans le questionnaire.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code alphanumérique. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un

mémoire, d'articles ou de communications professionnelles ou scientifiques, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sur deux clés USB gardées sous clé, une dans le bureau personnel du responsable de la recherche et l'autre dans celui du directeur de recherche. Les seules personnes qui y auront accès seront le responsable de la recherche (Charles C.Simoneau) et le directeur de la recherche (Christian Dumais). Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites cinq ans après le dépôt final du mémoire en supprimant manuellement tous les fichiers qui seront sur les clés USB et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Les données accumulées seront traitées en tenant compte du nombre de questions auxquelles les participants auront répondu. Si, dans le cas où un participant se retirait, le nombre de questions auxquelles il a répondu est inférieur à la moitié du nombre total de questions, les données seront rejetées. À l'inverse, elles seront traitées.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'appréciions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Charles C.Simoneau (Responsable de la recherche) en envoyant un courriel à l'adresse suivante : Charles.Csimoneau@uqtr.ca

L'approbation éthique

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-17-231-07.06 a été émis le 30 janvier 2017.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

APPENDICE F
La lettre d'information pour les entretiens



Université du Québec
à Trois-Rivières
Savoir. Surprendre.

**LETTRE D'INFORMATION
(POUR UN ENTRETIEN)**

***PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE LA
COMPRÉHENSION ORALE EN FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE AU
SECONDAIRE DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES***

Charles C. Simoneau, étudiant à la maîtrise en éducation (didactique), Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Christian Dumais, directeur de recherche, professeur au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre ce qui se fait en matière d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes, serait grandement appréciée.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire ce que les enseignants de français langue première au secondaire de la formation générale des adultes disent faire quant à l'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

Tâche

Maintenant que vous avez répondu à notre questionnaire en ligne et donné votre accord pour participer à la deuxième étape de la collecte de données, votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à un entretien. Par exemple, les méthodes d'enseignement, les types d'évaluation, les objets liés à l'oral, les stratégies d'écoute, les types d'écoute, les situations d'écoute, etc. sont des thèmes abordés dans cet entretien.

Celui-ci est composé de questions ouvertes. Il est à noter que l'audio des entretiens sera enregistré et que la durée moyenne prévue pour un entretien est de 30 minutes.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 30 minutes, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

Vous aurez la chance de connaître les résultats à la fin via les articles ou communications professionnelles ou scientifiques qui seront faits pour présenter les résultats. Aussi, la version finale du mémoire sera accessible sur le site de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières. De plus, leur participation permettra un avancement théorique pouvant être réinvesti dans des formations en matière d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale qui vous seront adressées.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code alphanumérique. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un mémoire, d'articles ou de communications professionnelles ou scientifiques, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sur deux clés USB gardées sous clé, une dans le bureau personnel du responsable de la recherche et l'autre dans celui du directeur de recherche. Les seules personnes qui y auront accès seront le responsable de la recherche (Charles C.Simoneau) et le directeur de la recherche (Christian Dumais). Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites cinq ans après le dépôt final du mémoire en supprimant manuellement tous les fichiers qui seront sur les clés USB et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Les données accumulées seront traitées en tenant compte du nombre de questions auxquelles les participants auront répondu. Si, dans le cas où un participant se retirait, le nombre de questions auxquelles il a répondu est inférieur à la moitié du nombre total de questions, les données seront rejetées. À l'inverse, elles seront traitées.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'appréciions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Charles C.Simoneau (Responsable de la recherche) en envoyant un courriel à l'adresse suivante : Charles.Csimoneau@uqtr.ca

L'approbation éthique

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-17-231-07.06 a été émis le 30 janvier 2017.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

APPENDICE G
Le consentement écrit pour les entretiens



Université du Québec
à Trois-Rivières
Savoir. Surprendre.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Charles C. Simoneau m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet intitulé *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Je consens à ce que le chercheur enregistre l'audio de l'entretien semi-dirigé.