

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
ANDRÉE-ANNE MURRAY

L'ENSEIGNEMENT DU GENRE ENTREVUE POUR FAVORISER LE
DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT
D'ÉLÈVES EN FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, AU SECONDAIRE
QUÉBÉCOIS

DÉCEMBRE 2022

À Alice et Charlotte qui m'ont accompagnée tout au long de cette aventure.

REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord remercier mon directeur d'essai, Christian Dumais, qui m'a fait découvrir le merveilleux monde de la recherche et qui m'a conseillé tout au long de la réalisation et de l'écriture de cet essai. Tes commentaires constructifs et toujours remplis d'enthousiasme m'ont permis de réaliser de précieux apprentissages. Merci!

J'aimerais également remercier Audrey Groleau pour les longues conversations sur l'éducation et la recherche. Sans toi, je ne pense pas que j'aurais embarqué dans cette aventure. Je veux aussi remercier mes collègues étudiants qui ont rendu ce parcours beaucoup plus agréable grâce aux nombreuses discussions et aux petits moments de fou rire. Merci également aux enseignants, chargés de cours et professeurs que j'ai eu la chance de côtoyer pendant ma maîtrise en enseignement. Toutes ces petites rencontres ont fait de moi une meilleure enseignante. Je désire remercier tout spécialement Milène Bouthillette pour son accompagnement fantastique lors de mon premier stage, ainsi que Mathieu Arcand et France Paradis qui m'ont fait confiance lors de mon deuxième stage et qui m'ont encouragée à réaliser mon intervention en classe.

Je ne peux pas passer sous silence le soutien de mes parents qui ont toujours cru en moi.

Finalement, le dernier, mais non le moindre, merci à Jean-François pour tout! Tu as été mon pilier qui m'a permis de me relever quand je n'y croyais plus. Tu es également un papa formidable qui a pris la relève lorsque j'en avais besoin. Je n'aurais pas pu passer à travers toutes ces années de maîtrise, travail et maternité sans toi.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 L'oral dans la classe de français, langue d'enseignement.....	3
1.1.1 La place de l'oral par rapport aux autres compétences	5
1.1.2 L'oral spontané dans la classe de français, langue d'enseignement	6
1.2 L'enseignement de l'oral	7
1.2.1 Les perceptions des enseignants.....	8
1.2.2 Les perceptions des élèves	9
1.2.3 Les pratiques courantes d'enseignement de l'oral	10
1.2.4 L'enseignement de stratégies d'écoute	11
1.2.5 L'enseignement de l'oral spontané	12
1.3 L'évaluation de l'oral.....	12
1.3.1 Les méthodes d'évaluation utilisées par les enseignants	13
1.3.2 Le choix des critères d'évaluation.....	14
1.3.3 L'évaluation de l'oral spontané	16
1.4 La question de recherche et les compétences professionnelles ciblées.....	16
CHAPITRE II	18
CADRE THÉORIQUE	18
2.1 L'oral.....	18
2.1.1 Une définition de l'oral	19

2.1.2 Les statuts de l'oral à l'école	19
2.1.3 Les spécificités de l'oral.....	21
2.1.4 L'oral préparé et l'oral spontané	23
2.2 Les approches didactiques de l'oral	23
2.2.1 L'oral pragmatique	24
2.2.2 L'oral intégré.....	25
2.2.3 L'oral par les genres	25
2.3 L'enseignement de l'oral	26
2.3.1 La séquence d'enseignement de Lafontaine.....	27
2.3.2 L'enseignement explicite des stratégies d'écoute	33
2.4 L'évaluation de l'oral.....	35
2.4.1 Les critères d'évaluation de l'oral	36
2.4.2 Les outils d'évaluation de l'oral.....	37
2.4.3 L'évaluation par les pairs	37
2.5 Les objectifs de recherche	40
CHAPITRE III	41
MÉTHODOLOGIE.....	41
3.1 Le type de recherche	41
3.2 Le contexte de l'intervention et les participants	41
3.3 L'intervention menée en classe.....	43
3.4 Les méthodes de cueillette et d'analyse des données.....	45
3.4.1 La grille d'évaluation	45
3.4.2 Les grilles d'observation	47
3.4.3 Le journal de bord	47
CHAPITRE IV	50
ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	50
4.1 Le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves	50
4.1.1 L'analyse de contenu du journal de bord	51
4.1.2 La grille d'observation	56
4.1.3 La grille d'évaluation	57
4.2 La réponse à la première question de recherche	61

4.3 Le développement de nos compétences professionnelles	62
4.3.1 La compétence professionnelle 1	62
4.3.2 Les compétences professionnelles 3 et 4.....	63
4.3.3 La compétence professionnelle 5	65
4.3.4 La compétence professionnelle 11	67
CONCLUSION	69
RÉFÉRENCES.....	74
APPENDICE A.....	80
Le plan détaillé de la séquence d'enseignement	80
APPENDICE B	152
La grille d'évaluation	152
APPENDICE C	156
La grille d'observation	156
APPENDICE D.....	158
Le journal de bord de l'enseignante	158
APPENDICE E	161
Les résultats des élèves ciblés lors de la production initiale et lors de la production finale.....	161

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (Dumais, 2014, p. 191)	21
Figure 2 : Séquence d'enseignement de l'oral (Messier, 2004, dans Lafontaine, 2007, p. 17)	28
Figure 3 : Adaptation de l'analyse de contenu de Guay (2003) (Filteau, 2009, p. 50 dans Dumais, 2014, p. 137).....	48

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Plan d'un référentiel (Dumais, 2012a, p. 58)	34
Tableau 2 : La démarche à utiliser pour une évaluation par les pairs (Dumais, 2011a, p. 29).	39
Tableau 3 : Les participants à l'intervention.....	43
Tableau 4 : Déroulement de la séquence d'enseignement de l'oral.....	44
Tableau 5 : Résultats des évaluations	58

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

MÉLS Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports

MÉQ Ministère de l'Éducation du Québec

UQTR Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Dans le cadre de cet essai en didactique du français au secondaire québécois réalisé au cours de notre maîtrise en enseignement du français, langue d'enseignement, à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), nous nous sommes intéressée à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral. Nous devions tout d'abord identifier un problème pour lequel nous souhaitions proposer une solution dans le but, entre autres, de développer nos compétences professionnelles et de porter un regard critique sur notre discipline d'enseignement.

Ainsi, nous nous sommes attardée au développement de la compétence à communiquer oralement des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. Nous avons donc cherché à décrire le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves d'un groupe de deuxième secondaire (élèves de 13 et 14 ans) après la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement de l'oral conçue selon le modèle de Lafontaine (2007) et le modèle des ateliers formatifs proposé par Dumais (Dumais et Mercier, 2016), incluant l'évaluation par les pairs et l'enseignement explicite de stratégies d'écoute. L'intervention menée en classe de français s'est déroulée sur une période de quatre semaines. De plus, nous avons sélectionné six participants qui ont été évalués avant et après la séquence d'enseignement à l'aide d'une grille d'évaluation. Nous avons également utilisé une grille d'observation remplie par les pairs lors des mises en pratique effectuées à la fin des ateliers formatifs. Ces données ont été collectées et analysées afin de décrire le développement de la compétence à communiquer oralement des six participants. Finalement, la rédaction de notre journal de bord nous a permis de rendre compte de notre propre développement professionnel et de compléter les observations effectuées tout au long de l'intervention.

De ce fait, nous pouvons affirmer qu'il est possible d'amener les élèves à développer leur compétence à communiquer oralement en français, langue d'enseignement, au secondaire québécois, en mettant en œuvre une séquence d'enseignement et des ateliers formatifs, comprenant l'évaluation par les pairs et l'enseignement de stratégies d'écoute.

DESCRIPTEURS : séquence d'enseignement de l'oral, ateliers formatifs, évaluation par les pairs, stratégies d'écoute, français langue d'enseignement, enseignement et évaluation de l'oral, développement de la compétence à communiquer oralement.

INTRODUCTION

La plupart du temps, les enseignants de français du secondaire québécois évaluent la compétence à communiquer oralement en demandant à leurs élèves de faire une présentation préparée devant la classe, et ce, environ deux fois par année. Mais est-ce suffisant pour bien évaluer le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves? Et qu'en est-il de l'enseignement de cette compétence?

Ces questionnements nous habitaient depuis que nous avions suivi le cours de didactique de l'oral dans le cadre de la maîtrise en enseignement de l'UQTR et c'est pourquoi nous avons décidé de nous pencher sur le sujet dans le cadre de cet essai qui fait partie du cheminement des étudiants à la maîtrise en enseignement du français, langue d'enseignement, au secondaire de l'UQTR. Il nous est demandé de réaliser une démarche de résolution de problème et de planifier et d'expérimenter une intervention en classe liée à un problème dans le but de contribuer à notre propre développement professionnel.

Nous avons donc choisi de nous intéresser à l'enseignement et à l'évaluation de la compétence à communiquer oralement des élèves dans une classe de français, langue d'enseignement, au secondaire québécois. Nous nous sommes plus particulièrement penchée sur les façons d'amener les élèves à développer cette compétence de manière efficace et de les évaluer en leur ayant préalablement donné un réel enseignement de certains objets de l'oral. Pour ce faire, nous avons travaillé sur une séquence d'enseignement que nous avons mise en pratique avec des élèves d'un groupe de deuxième secondaire dans une classe de français, langue d'enseignement, au sein d'une école publique québécoise.

Le premier chapitre de cet essai présente la problématique entourant l'enseignement et l'évaluation de l'oral en français, langue d'enseignement, au Québec. C'est également dans ce chapitre que nous proposons une question de recherche et une question en lien avec notre développement professionnel. Le chapitre 2, quant à lui, expose le cadre théorique sur lequel s'appuie notre recherche. Nous y présentons aussi les objectifs de l'intervention menée en classe. Pour ce qui est du troisième chapitre, il traite de la méthodologie utilisée pour la mise en œuvre de notre intervention, c'est-à-dire qu'il explique la séquence d'enseignement, ainsi que les outils de collecte de données et les méthodes d'analyse choisis. Ensuite, le quatrième chapitre présente les résultats et les analyses dans le but de vérifier si les objectifs ont été atteints et de répondre aux différentes questions émises au chapitre 1. Nous y traitons également du développement de nos compétences professionnelles à la suite de la mise en œuvre de la séquence d'enseignement proposée dans la méthodologie. L'essai se termine par une synthèse critique et des conclusions qui permettent de poser les limites de notre intervention en classe, d'amener des pistes d'amélioration et d'ouvrir sur les perspectives de notre intervention.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'oral fait partie du quotidien des humains, que ce soit dans leurs milieux de travail ou dans leurs relations interpersonnelles. De plus, la façon dont les gens parlent influence la perception de leurs interlocuteurs et peut nourrir des préjugés quant aux différentes origines socioculturelles des individus (Plane, 2015). C'est pourquoi il est important que la compétence à communiquer oralement fasse l'objet d'un enseignement autant que les autres compétences indiquées dans les programmes de formation en français, langue d'enseignement, et ce, en utilisant une variété d'activités. Le présent chapitre s'intéresse à la problématique entourant l'enseignement et l'évaluation limités de l'oral en classe de français au secondaire, et plus spécifiquement le peu d'activités et d'enseignement de l'oral spontané, c'est-à-dire un oral « qui s'improvise en parlant, et où le locuteur découvre l'énoncé qu'il produit en même temps qu'il en est le premier auditeur » (Coursil 2000, dans Luzzati, 2013, p. 193). Tout d'abord, il y aura un survol de la place qu'occupe l'oral ainsi que l'oral spontané dans la classe de français au secondaire québécois, puis les difficultés que représentent l'enseignement et l'évaluation de l'oral seront exposées. Finalement, la question de recherche sera formulée ainsi que la question en lien avec notre développement professionnel dans la dernière partie de ce chapitre.

1.1 L'oral dans la classe de français, langue d'enseignement

L'oral fait partie intégrante de la vie scolaire au secondaire. Les élèves sont amenés à s'exprimer à l'oral sur une base régulière, notamment lorsqu'ils discutent avec leurs collègues de classe, débattent de leurs idées ou collaborent lors de travaux d'équipe (Dumais et al., 2017). L'oral occupe donc une place importante en classe, plus

particulièrement en français, langue d'enseignement, puisqu'elle fait partie intégrante du *Programme de formation de l'école québécoise au secondaire* (MÉQ, 2006; MÉLS, 2007) et doit faire l'objet d'une évaluation des apprentissages selon des critères définis dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MÉLS, 2011a), un document prescrit par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui fournit aux enseignants les balises nécessaires à l'évaluation des apprentissages.

Cependant, en classe de français, l'oral est beaucoup plus souvent utilisé comme un médium d'enseignement, c'est-à-dire qu'il sert de véhicule pour enseigner des notions à travers les différentes compétences. Les enseignants utilisent également l'oral comme médium d'enseignement en entraînant les élèves dans des discussions non planifiées ou en réalisant des interventions disciplinaires (Lafontaine et Préfontaine, 2007). Ainsi, dans tous ces cas, l'oral ne fait pas l'objet d'un enseignement et n'est donc pas considéré comme un objet d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire qu'il n'est pas décomposé en différents éléments qui peuvent être enseignés par les enseignants et appris par les élèves (Dumais, 2014).

Par ailleurs, lorsque les élèves s'expriment de manière spontanée dans la classe de français, leurs prises de parole sont plutôt « brèves, simples et répétitives » (Dumais et al., 2018, p. 49) et sont rarement évaluées.

De ce fait, l'oral est considéré comme « le parent pauvre de la discipline du français » (Sénéchal et Chartrand, 2012, p. 190). Pourtant, il devrait occuper une place centrale en classe de français, puisque la maîtrise de cette compétence participe à la réussite des élèves (Bianco, 2015).

1.1.1 La place de l'oral par rapport aux autres compétences

La plupart des recherches portant sur la place de l'oral dans la classe de français (Dumais, 2010a; Lafontaine, 2008; Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal et Chartrand, 2012) ont démontré que les enseignants accordent souvent la priorité aux autres compétences du français, c'est-à-dire la lecture et l'écriture, mais aussi la grammaire et le lexique, qu'ils considèrent plus importantes. Ainsi, selon Lafontaine et Messier (2009), moins de 10 % du temps de classe serait accordé à ce volet du français.

De surcroît, puisque l'oral est plus souvent utilisé en tant que médium d'enseignement que comme objet d'enseignement-apprentissage, plusieurs enseignants s'en servent principalement pour donner des explications aux élèves, leur demander de réaliser des projets d'écriture ou travailler avec eux sur des activités en lecture (Lafontaine et Préfontaine, 2007; Messier, 2007).

L'oral semble être en concurrence avec l'écrit (Plane, 2015), entre autres parce que les enseignants demandent souvent aux élèves de rédiger leurs textes et de les apprendre par cœur avant de prendre la parole par l'entremise d'exposés oraux, ce qui correspond plutôt à un écrit oralisé ou à la récitation d'un texte (Dumais et Soucy, 2020a). De plus, les enseignants ont tendance à évaluer ces exposés oraux comme s'il s'agissait de textes écrits (Plane, 2015) en exigeant des élèves une syntaxe et une grammaire calqués sur l'écrit (Lafontaine et Préfontaine, 2007), ce qui rend l'expérience anxiogène pour les élèves (Dumais, 2021). De ce fait, lorsqu'ils récitent un texte par cœur, les élèves sont beaucoup moins naturels et s'en tiennent à ce qu'ils ont préparé. Ils se montrent ainsi beaucoup moins enthousiastes à l'idée de parler que lorsqu'ils peuvent s'exprimer de manière spontanée (Dumais et Soucy, 2020a).

Le manque de temps pour voir tous les éléments du programme et le fait que les enseignants considèrent que les élèves éprouvent plus de difficultés en lecture ou en écriture (Lafontaine et Messier, 2009) expliquent en partie pourquoi la compétence à

communiquer oralement est négligée en classe, et ce, malgré la place accordée à cette compétence dans le *Programme de formation de l'école québécoise* du secondaire (MÉQ, 2006; MÉLS, 2007).

Les enseignants affirment également que l'évaluation d'exposés oraux est longue et que les élèves ne semblent pas faire d'apprentissages transférables (Lafontaine, 2011). De plus, les enseignants s'attendent à ce que les élèves aient déjà acquis suffisamment de connaissances en oral et qu'ils maîtrisent relativement bien cette compétence. Cela expliquerait pourquoi ils privilégieraient les activités à l'écrit (Laparra, 2008). Pourtant, des recherches ont démontré que l'oral revêt une importance particulière tant à l'école qu'à l'extérieur de ses murs et qu'il participe au développement des autres compétences langagières des élèves (Dumais et al., 2017; Dumais, 2022).

1.1.2 L'oral spontané dans la classe de français, langue d'enseignement

Lorsqu'il est question d'enseignement et d'évaluation de l'oral dans la classe de français, l'oral préparé est le type d'oral le plus utilisé, au détriment de l'oral spontané (Dumais et Soucy, 2020a). En effet, les enseignants préconisent les exposés oraux qui peuvent être écrits au préalable et qui permettent aux élèves de se préparer à prendre la parole (Dumais et Soucy, 2020a; Lafontaine et Messier, 2009). Pourtant, l'individu prend plus souvent la parole de manière spontanée dans sa vie de tous les jours, sans temps de préparation et de manière directe (Dumais, 2018).

En outre, les élèves apprécient les moments de prises de parole spontanées et ont tendance à s'exprimer de manière beaucoup plus naturelle (Dumais et Soucy, 2020a). Ils le font souvent lors de causeries, mais ces moments sont rarement utilisés par les enseignants pour mettre en pratique et enseigner des objets de l'oral (Dumais et Soucy, 2020a).

Un autre des problèmes mentionnés par les enseignants à propos de l'oral spontané est le fait que certains élèves s'expriment facilement lors de prises de parole spontanées, alors que d'autres restent muets ou parlent très peu (Dumais et Soucy, 2020a). Il est donc important que les enseignants planifient des moments de prises parole qui permettent à tous les élèves de s'exprimer (Dumais, 2018).

De ce fait, les objets de l'oral doivent être enseignés et des activités d'oral spontané doivent avoir lieu autant que des activités d'oral préparé pour que les élèves puissent mettre en pratique les objets de l'oral appris dans la classe de français (Dumais et al., 2018).

1.2 L'enseignement de l'oral

Comme il a été démontré dans les sections précédentes, l'oral occupe une place importante dans la classe de français, mais il fait très peu l'objet d'un enseignement formel au secondaire (Dumais, 2017). Ainsi, de récentes recherches (Dumais, 2014; Dumais et Soucy, 2020a; Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal et Chartrand, 2012) indiquent que, la plupart du temps, les élèves doivent réaliser une prise de parole, qui prend souvent la forme d'un exposé oral, en se préparant principalement à la maison et en recevant essentiellement des consignes portant sur les attentes liées aux critères d'évaluation choisis par les enseignants sans se voir enseigner des objets de l'oral (Dumais et Soucy, 2020a, 2020b). Cette situation viendrait du fait que les enseignants ne savent pas quoi enseigner ni à quel moment le faire malgré l'existence d'une progression des apprentissages pour le secondaire québécois (Dumais, 2014). En effet, cette dernière compte de nombreux objets d'enseignement-apprentissage de l'oral, mais pas de repères sur ce qui est attendu des élèves en fonction de leur développement (Dumais, 2014).

1.2.1 Les perceptions des enseignants

Un des mots qui revient le plus souvent lorsqu'il est question de la perception de l'enseignement de l'oral chez les enseignants est le mot « malaise » (Dumais, 2010a; Lafontaine, 2008; Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal et Chartrand, 2012). Cet inconfort vient, entre autres, du manque de précision des objectifs d'apprentissage dans les programmes d'études (Lafontaine et Préfontaine, 2007).

De plus, les enseignants ne connaissent pas bien l'enseignement de l'oral, notamment en raison de la formation insuffisante qu'ils ont reçue en didactique de l'oral (Dumais, 2015; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Ils ont souvent tendance à reproduire les façons traditionnelles d'enseigner l'oral, celles que leurs maîtres utilisaient lorsqu'ils étaient eux-mêmes de jeunes élèves du secondaire. Pour ce faire, ils formulent des consignes reliées au type d'activité de l'oral proposée aux apprenants, ce qui n'est pas une méthode d'enseignement en soi, mais plutôt une utilisation de l'oral comme médium d'enseignement (Lafontaine et Messier, 2009).

Les enseignants expliquent également le peu d'activités d'oral dans une année scolaire par le nombre trop élevé d'élèves dans les groupes pour qu'ils puissent mettre en place un enseignement efficace de l'oral, en plus de critiquer l'hétérogénéité de ces groupes (Sénéchal et Chartrand, 2012). De plus, ils affirment que les élèves n'aiment pas prendre la parole en public (Lafontaine, 2008), ce qui complique la mise en place de situations de communication. Pourtant, le Programme de formation de l'école québécoise du secondaire (MÉQ, 2006; MÉLS, 2007) propose des genres qui n'exigent pas de parler devant tout le groupe et qui permettent aux élèves de s'exercer à parler en petits groupes ou devant une caméra. C'est le cas de la discussion et de l'entrevue par exemple (MÉLS, 2011b).

Néanmoins, les enseignants s'entendent pour dire que les élèves ne réalisent pas suffisamment d'activités d'oral et qu'il faudrait en faire plus au cours d'une année scolaire (Lafontaine, 2008).

1.2.2 Les perceptions des élèves

Du côté des élèves, ceux-ci trouvent aussi qu'il est important de réaliser des apprentissages à l'oral (Dumais, 2010a; Lafontaine et Messier, 2009). Cependant, leurs perceptions diffèrent quelque peu de celles de leurs enseignants, notamment en ce qui a trait à leurs modèles en oral. En effet, si les enseignants croient qu'ils sont des modèles pour leurs élèves, ces derniers s'identifient beaucoup plus à leurs amis ou à leurs parents (Lafontaine, 2008).

En outre, lorsqu'ils sont interrogés, la plupart des élèves attribuent une réussite en oral à un texte appris par cœur (Dumais, 2018; Dumais et Soucy, 2020b) et au respect du temps imposé pour la réalisation d'une présentation orale (Sénéchal, 2016). De plus, les élèves sous-estiment leurs capacités à l'oral, ce qui viendrait du fait que les enseignants ont tendance à leur indiquer leurs erreurs plutôt que leurs bons coups (Lafontaine, 2008). En effet, les enseignants pénalisent souvent les élèves quand ces derniers font des erreurs d'articulation, des pauses ou des reprises (Dumais et Soucy, 2020a; Lafontaine, 2011). Pourtant, il est normal de se reprendre et d'hésiter lorsque l'on communique à l'oral et l'autocorrection devrait être vue comme un phénomène propre à l'oral qui rend compte des compétences langagières de l'élève (Dumais, 2018; Dumais et Ostiguy, 2019). Les enseignants devraient donc revoir leurs attentes à propos de l'oral et prendre le temps d'expliquer ces phénomènes aux élèves pour que les prises de parole deviennent des moments moins stressants pour les élèves (Dumais et Soucy, 2020a; Dumais, 2022).

Finalement, lorsqu'ils sont questionnés, les élèves n'arrivent pas à indiquer des stratégies utiles en oral (Lafontaine et Messier, 2009), notamment parce que les enseignants ont eux-mêmes de la difficulté à cerner ce qu'ils doivent enseigner aux élèves (Dumais, 2014, 2015). En outre, les élèves trouvent la plupart des activités d'oral réalisées en classe inutiles parce qu'elles ne correspondraient pas aux situations de communication qui leur sont familières (Lafontaine et Messier, 2009). Par contre, ils croient qu'il est important de réaliser des apprentissages à l'oral (Dumais, 2010a).

1.2.3 Les pratiques courantes d'enseignement de l'oral

Une des pratiques les plus courantes en enseignement de l'oral est le fait de donner des consignes, bien qu'il ne s'agisse pas d'une façon efficace d'enseigner et que ce soit insuffisant pour permettre aux élèves de développer leur compétence à communiquer oralement (Dumais et al., 2017; Lafontaine et Messier, 2009; Dumais et al., 2022). Ainsi, les enseignants ont de la difficulté à savoir comment enseigner l'oral et le font plutôt de manière intuitive (Dumais, 2015; Lafontaine, 2008). Les consignes fournies aux élèves se résument souvent à indiquer quelques éléments à prendre en considération pendant la présentation, à expliquer aux élèves qu'il est important de rédiger leur texte et à leur montrer comment résumer les points importants de leur présentation (Dumais, 2010a). Cependant, donner des consignes sur la rédaction d'un texte est insuffisant pour permettre aux élèves de réaliser des apprentissages sur « comment utiliser une intonation adéquate, réfuter un argument, poser des questions, animer une discussion, utiliser un vocabulaire spécialisé ou employer des marqueurs de relation propres à l'oral » (Lafontaine, 2011, p. 6). De ce fait, les spécificités de l'oral sont très peu enseignées et l'enseignement explicite des objets de l'oral fait rarement partie du quotidien de la classe de français (Dumais, 2010a; Lafontaine, 2008, 2011). Les enseignants utilisent donc peu de stratégies d'enseignement lorsqu'il est question d'oral, ou encore, ils enseignent ce dernier comme s'il s'agissait de l'écrit (Dumais, 2010a; Laparra, 2008) alors que plusieurs différences existent entre ces deux

compétences (Dumais et Ostiguy, 2019). Pourtant, il est important d'enseigner l'oral, puisque lorsqu'un enseignant enseigne des objets de l'oral, il est beaucoup plus facile pour lui d'évaluer ensuite ses élèves et de les aider à s'améliorer (Dumais, 2017).

1.2.4 L'enseignement de stratégies d'écoute

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2006; MÉLS, 2007), la compréhension orale et la production orale sont regroupées dans la même compétence, soit « Communiquer selon des modalités variées », ce qui fait en sorte que la partie écoute est souvent la grande oubliée (Lafontaine et Dumais, 2012). Lorsqu'ils veulent évaluer la compréhension orale, les enseignants se contentent souvent de proposer le visionnement d'un film ou d'assister à une pièce de théâtre sans réellement guider les élèves dans leur écoute (Lafontaine, 2008). De plus, selon Lafontaine et Messier (2009), l'activité d'écoute la plus souvent vécue par les élèves est l'écoute de présentations orales, activité au cours de laquelle les élèves sont souvent passifs et s'ennuient (Lafontaine, 2011). Encore une fois, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2006; MÉLS, 2007) propose pourtant des contextes d'apprentissage de la compréhension orale, par exemple *S'informer en ayant recours à l'écoute* au 1^{er} cycle (MÉQ, 2006) ou *Découvrir des œuvres de création en ayant recours à l'écoute* au 2^e cycle (MÉLS, 2007), afin d'enseigner et d'évaluer cette compétence (Lafontaine et Dumais, 2012).

Toutefois, il existe peu de ressources ou d'indications qui permettent aux enseignants de bien enseigner les stratégies d'écoute, ce qui fait que ces dernières sont peu travaillées en classe même si elles occupent une place essentielle dans le développement de la compétence en compréhension orale des élèves (Dumais, 2012a).

1.2.5 L'enseignement de l'oral spontané

Selon Luzzati (2013), l'oral spontané ne s'enseigne pas, mais il se pratique. Cependant, il est possible pour les enseignants d'enseigner des objets de l'oral qui sont liés à des situations d'oral spontané (Dumais et al., 2018). Par exemple, il est possible d'enseigner aux élèves comment utiliser un volume de voix adéquat lors de situations d'oral spontané. Ces objets de l'oral qui permettent de mettre en pratique l'oral spontané sont pourtant peu enseignés et mis en pratique en classe de français (Dumais et Soucy, 2020b).

De plus, comme la compétence transversale « Communiquer de façon appropriée » fait partie du *Programme de formation de l'école québécoise au secondaire* (MÉQ, 2006; MÉLS, 2007), il est nécessaire de la développer dans tous les aspects de la vie scolaire et d'amener les élèves à communiquer dans différentes situations, entre autres, de manière spontanée (Plessis-Bélair et al., 2017). L'élève doit apprendre à utiliser un langage élaboré dans plusieurs situations de communication, et ce, en temps réel, de manière spontanée (Plessis-Bélair et al., 2017).

1.3 L'évaluation de l'oral

Pour ce qui est de l'évaluation de l'oral, elle se révèle souvent plus subjective qu'objective (Dumais, 2010a, 2017; Dumais et Soucy, 2020b; Lafontaine, 2011; Sénéchal, 2012). Les enseignants vivent beaucoup de difficultés et de craintes lorsque vient le temps d'évaluer la compétence à communiquer oralement de leurs élèves (Dumais et Soucy, 2020b; Lafontaine et Messier, 2009). Comme ils connaissent peu les caractéristiques de l'oral, ils ont de la difficulté à savoir comment évaluer l'oral et à déterminer des critères d'évaluation justes et cohérents (Dumais, 2010a; Lafontaine, 2011; Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal, 2012). Plusieurs enseignants ont l'impression de porter des jugements de valeurs, ce qui peut s'expliquer par le fait que

l'oral est beaucoup plus « révélateur [que l'écrit] des différences sociales et culturelles des interlocuteurs » (Lafontaine, 2011, p. 18).

De plus, ils proposent peu d'activités d'oral, surtout d'oral spontané, à leurs élèves et, lorsqu'ils le font, ils n'utilisent pas ces dernières pour évaluer les compétences orales des élèves (Sénéchal et Chartrand, 2012).

Les enseignants ont aussi tendance à ne signaler que les erreurs des élèves, en intervenant souvent sur les erreurs grammaticales, sur les éléments prosodiques et sur le non-verbal (Lafontaine, 2008), en plus de corriger les expressions familières utilisées par les élèves, même si le reste du discours oral est transmis dans un registre de langue acceptable (Lafontaine, 2011). L'accent est donc peu mis sur ce qui est réussi ou maîtrisé.

Toutes ces difficultés pourraient s'expliquer, entre autres, par un manque de formation en évaluation de l'oral du personnel enseignant et un manque de connaissances des différents outils et méthodes d'évaluation (Lafontaine, 2011).

1.3.1 Les méthodes d'évaluation utilisées par les enseignants

Les différentes méthodes d'évaluation pour évaluer la compétence à communiquer oralement sont peu connues des enseignants. Elles se limitent souvent à l'utilisation de grilles qu'ils retrouvent dans les manuels scolaires, mais qui sont difficiles à utiliser (Lafontaine et Messier, 2009). Plusieurs de ces grilles ne sont pas adaptées aux différentes situations de communication et ne tiennent pas compte des spécificités linguistiques et discursives de l'oral (Dumais, 2014). Néanmoins, la grille d'évaluation est l'outil auquel les enseignants recourent en premier (Dumais, 2010a; Lafontaine, 2008; Dumais et al., 2022), ce que les élèves apprécient puisqu'elle leur permet d'identifier leurs forces et leurs faiblesses (Lafontaine et Messier, 2009). Cependant,

les élèves ont également mentionné qu'ils aimeraient se voir et s'entendre, ce que la grille d'évaluation ne leur permet pas de faire (Lafontaine, 2008). Ainsi, plusieurs outils d'évaluation méconnus des enseignants pourraient être utilisés pour garder des traces, notamment le journal de bord, l'entrevue, l'enregistrement de traces orales ou le portfolio (Lafontaine et Messier, 2009; Dumais et al., 2022).

Les enseignants ont tout de même tendance à inclure les élèves dans le processus d'évaluation en proposant des coévaluations ou des autoévaluations (Dumais et al., 2017). De ce fait, les instruments auxquels les enseignants font le plus appel, autres que la grille d'évaluation, sont l'autoévaluation et la grille d'autoévaluation (Dumais, 2010a; Dumais et al., 2022). Par contre, très peu d'entre eux utilisent l'évaluation par les pairs ou la coévaluation entre les élèves (Dumais et al., 2017) qu'ils jugent trop compliquées à gérer en classe (Lafontaine, 2008).

Finalement, les enseignants évaluent souvent la production finale de leurs élèves, qui est habituellement une évaluation sommative (ou évaluation des apprentissages), mais effectuent très peu d'évaluations en cours d'apprentissage (évaluation formative) (Lafontaine et Messier, 2009) qui leur permettraient de suivre la progression de leurs élèves et de mieux cibler leurs attentes par rapport à ce que leurs élèves sont capables de faire (Dumais, 2017).

1.3.2 Le choix des critères d'évaluation

Bien que les enseignants utilisent souvent des grilles d'évaluation provenant de manuels scolaires ou créées en collaboration avec leurs collègues, ces grilles comportent souvent trop de critères et ne reflètent pas l'enseignement de l'oral effectué au préalable (Dumais et Soucy, 2020b). En effet, l'alignement pédagogique est peu présent en évaluation de l'oral, alors que ce qui n'a pas été enseigné ne devrait pas être évalué (Dumais, 2010a, 2012b; Lafontaine, 2011). Les dangers de subjectivité sont

beaucoup plus présents lorsque les critères ne correspondent pas aux apprentissages réalisés en classe, car les élèves ne connaissent pas les attentes et ces dernières sont difficiles à cerner pour les enseignants lorsqu'ils évaluent (Dumais, 2017; Dumais et Soucy, 2020b).

De plus, il est fréquent que les enseignants évaluent les présentations orales en employant des caractéristiques qui s'appliquent à l'écrit, notamment la syntaxe qui ne fonctionne pourtant pas de la même façon dans les deux compétences (Dumais et Ostiguy, 2019; Plane, 2015). Ils ont tendance à faire de l'hypercorrection, particulièrement lorsqu'il est question de pauses à l'oral (Lafontaine et Préfontaine, 2007), alors que ces moments de réflexion sont normaux. Ils cherchent également à tout évaluer, bien qu'il soit difficile d'évaluer en même temps le message verbal, les éléments paraverbaux et non verbaux en plus des caractéristiques du genre (Lafontaine, 2011).

Par ailleurs, quoique les enseignants croient qu'ils expliquent leurs critères d'évaluation, les élèves semblent ne pas être totalement d'accord avec cette affirmation selon l'étude de Lafontaine et Messier (2009).

Néanmoins, il y aurait eu une évolution dans les éléments que les enseignants considèrent comme essentiels depuis quelques années. En effet, selon l'étude de Sénéchal et Chartrand (2012), les enseignants s'intéressent maintenant à des critères tels que l'adaptation à la situation de communication, le contenu et la qualité de la langue, plutôt qu'à la syntaxe et à l'organisation des idées, qui retenaient plus l'attention de leurs collègues d'avant l'arrivée du programme privilégiant l'approche par compétences en 1995. Ainsi, les nouvelles préférences des enseignants correspondent beaucoup plus aux critères qui figurent dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MÉLS, 2011a).

1.3.3 L'évaluation de l'oral spontané

Dans la recherche de Dumais et Soucy (2020a), les enseignants ont affirmé qu'il était plus facile d'évaluer un oral préparé qu'un oral spontané. En effet, lors de prises de parole spontanées, les élèves ont plus de difficulté à utiliser un vocabulaire jugé adéquat et à faire des énoncés complets (Dumais et Soucy, 2020a), ce qui peut amener les enseignantes à les pénaliser pour des phénomènes qui sont pourtant normaux en situation d'oral spontané (Dumais, 2018; Laparra, 2008). De plus, comme les enseignants enseignent très peu les objets de l'oral et qu'ils manquent de repères lorsqu'ils évaluent l'oral spontané, les élèves (et leurs parents) ne connaissent pas bien les critères d'évaluation et ne comprennent pas toujours leurs résultats (Dumais et Soucy, 2020a).

Il est donc important que les enseignants enseignent les objets de l'oral qui seront évalués et profitent de mises en pratique pour réaliser des évaluations au service de l'apprentissage (évaluation formative) qui leur permettront de donner de la rétroaction aux élèves et d'améliorer leur compétence à communiquer oralement (Dumais, 2010b, 2012b; Dumais et Soucy, 2020b).

1.4 La question de recherche et les compétences professionnelles ciblées

À la suite de ce constat, il s'avère que des recherches doivent continuer d'être menées en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'oral en classe de français au secondaire québécois. De plus, lorsque les enseignants s'intéressent à cette compétence, ils le font rarement en abordant le côté plus spontané de l'oral. En effet, un enseignement qui permet de mettre en pratique un oral spontané en classe est peu fait bien que ce type d'oral soit abondamment utilisé par les élèves dans leur vie de tous les jours et qu'il leur sera nécessaire lorsqu'ils accéderont au marché du travail. Par ailleurs, l'oral spontané contribue au développement de la compétence à communiquer oralement des élèves et permet à ces derniers de devenir plus compétents en situation

d'oral préparé (Dumais et Soucy, 2020a). Il est donc important de s'attarder à l'oral spontané et de travailler sur des façons de rendre l'enseignement d'objets de l'oral accessible aux enseignants de français, langue d'enseignement, au secondaire. Dans le cadre de notre intervention qui sera menée en classe du secondaire, nous tenterons donc de répondre à la question de recherche suivante : Comment la mise en pratique d'une séquence d'enseignement de l'oral, en incluant l'évaluation par les pairs et l'enseignement de stratégies d'écoute, permet-elle de développer la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire lors de situations d'oral spontané?

De plus, dans le cadre de cet essai qui a pour objectif de mener une intervention pédagogique afin d'améliorer notre pratique professionnelle, nous répondrons à cette autre question à propos de notre développement professionnel : Comment cette intervention en classe du secondaire a-t-elle permis de développer nos compétences professionnelles? Les compétences professionnelles suivantes sont ciblées (MÉQ, 2020) :

- Compétence 1 « Agir en tant que médiatrice d'éléments de culture ».
- Compétence 3 « Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage ».
- Compétence 4 « Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage ».
- Compétence 5 « Évaluer les apprentissages ».
- Compétence 11 « S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession ».

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le deuxième chapitre de cet essai porte sur les concepts, les notions et les modèles sur lesquels s'appuie notre intervention en enseignement et en évaluation de l'oral en français, langue d'enseignement, au secondaire. Nous nous intéressons tout d'abord à une définition de l'oral ainsi qu'à ses statuts. Par la suite, nous abordons les définitions de l'oral préparé et de l'oral spontané, puis les spécificités de l'oral. Ensuite, nous décrivons les différentes approches didactiques de l'oral. De plus, nous abordons l'enseignement de l'oral, tout particulièrement selon le modèle proposé par Lafontaine (2007). Nous regardons également quelques propositions en évaluation de l'oral. Pour terminer, nous présentons les objectifs de cet essai.

2.1 L'oral

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise en français, langue d'enseignement, au secondaire* (MÉQ, 2006; MÉLS, 2007), la compétence 3, c'est-à-dire *Communiquer oralement selon des modalités variées*, implique l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2006; MÉLS, 2007), pour développer la compétence à communiquer oralement, l'élève doit être en mesure d'utiliser les ressources nécessaires pour se faire comprendre autant par ses pairs que par un auditoire plus large. Il doit également apprendre « à s'exprimer avec confiance et efficacité, dans le respect de la parole de l'autre, et à acquérir une langue standard afin d'interagir et de communiquer efficacement dans un grand nombre de situations scolaires et sociales » (MÉQ, 2006, p. 119).

De façon plus générale, la compétence à communiquer oralement vise à amener l'élève à accéder au sens des messages qu'il entend et à les interpréter pour développer sa pensée critique (Dumais et al., 2017). Par l'entremise de la compétence à communiquer oralement, il apprend également à expliquer et à justifier ses idées, à argumenter de façon efficace et à faire valoir son opinion, ainsi qu'à gérer et à construire ses relations interpersonnelles (Dumais et al., 2017).

Cependant, pour pouvoir enseigner et évaluer l'oral, il est important, tout d'abord, de connaître la définition de cet objet, les différents statuts qui le composent et ses spécificités.

2.1.1 Une définition de l'oral

L'oral, qui est un objet complexe, est défini, d'un point de vue didactique, comme un objet qui fait appel à des habiletés cognitives, linguistiques et pragmatiques et qui concerne autant la production que la compréhension (Dumais, 2014). L'oral peut avoir deux statuts distincts qui sont définis dans la section suivante, soit médium ou objet d'enseignement-apprentissage (Dumais, 2014; Dumais et al., 2017; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Il peut également être mis en pratique de manière préparée ou de manière spontanée dans différentes situations, en direct ou en différé, seul ou en groupe, en plus d'être en lien étroit avec la culture (Dumais, 2014; Dumais et al., 2017).

2.1.2 Les statuts de l'oral à l'école

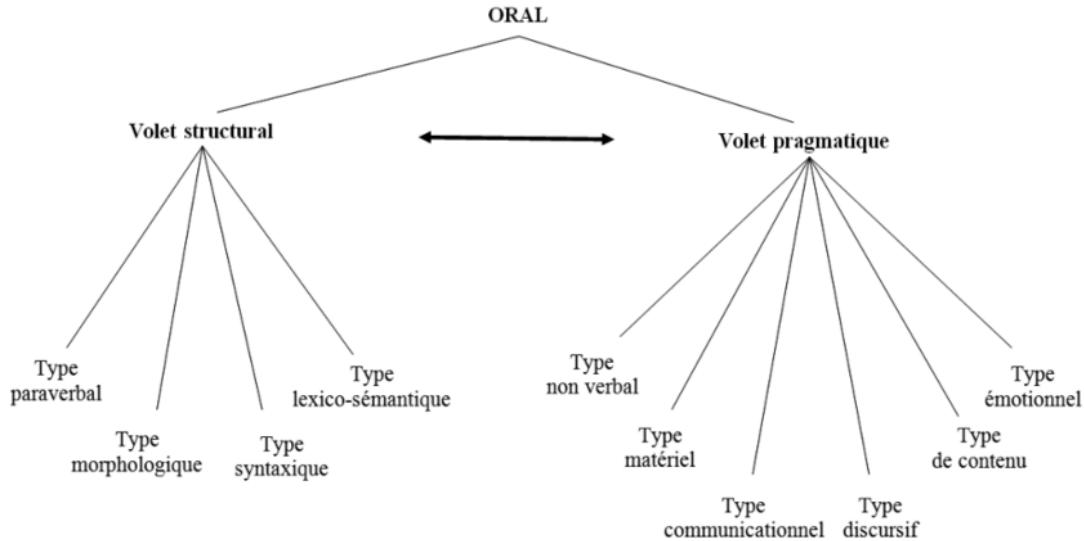
Dans la classe de français, langue d'enseignement, l'oral occupe deux statuts différents. Il peut donc être médium d'enseignement, c'est-à-dire qu'il est un outil au service de l'enseignement des différents volets du français (Lafontaine et Préfontaine, 2007; Dumais et al., 2017). Lorsqu'il occupe ce statut, l'oral peut également être utilisé pour réaliser des activités d'oral planifiée qui seront évaluées sans qu'il y ait eu un réel enseignement de l'oral, telles que les exposés oraux (Lafontaine, 2007). De plus, les

élèves s'en servent pour communiquer entre eux, pour réaliser différents travaux en équipe et pour prendre la parole de manière spontanée dans la classe (Dumais et al., 2017). Finalement, lorsqu'il est utilisé par les enseignants pour donner des consignes, des explications et des exigences, l'oral est également considéré comme un médium d'enseignement (Lafontaine et Préfontaine, 2007).

Le deuxième statut de l'oral en français, langue d'enseignement, est l'oral considéré comme un objet d'enseignement-apprentissage. De ce fait, lorsqu'il devient un objet d'enseignement-apprentissage, l'oral peut être décomposé en différents éléments afin d'être « enseigné par les enseignants et appris par les élèves » (Dumais, 2014, p. 7). Ces différents éléments sont des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral aussi appelés « objets de l'oral » (Dumais, 2014). L'oral a un impact plus important et positif sur les élèves lorsqu'il est employé comme un objet d'enseignement-apprentissage que lorsqu'il est seulement médium d'enseignement (Lafontaine et Préfontaine, 2007). En effet, lorsqu'ils maîtrisent la compétence à communiquer oralement, les élèves réussissent mieux en lecture et en écriture et sont mieux outillés pour développer leur plein potentiel social et scolaire (Dumais et al., 2017). De ce fait, l'enseignement des objets de l'oral, en suivant une démarche précise, permet aux élèves de prendre en charge leur communication orale et de transférer les apprentissages réalisés dans d'autres contextes (Lafontaine et Préfontaine, 2007).

Dans sa thèse de doctorat, Dumais (2014) a identifié 334 objets d'enseignement-apprentissage de l'oral pour ainsi proposer une typologie des objets de l'oral présentée à la figure 1. Ces objets peuvent être enseignés lors d'ateliers formatifs dont le modèle est présenté à la section 2.3.1.4. Les objets d'enseignement-apprentissage de l'oral sont divisés en 2 volets qui regroupent 10 types d'objets (Dumais, 2016).

Figure 1 : Typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral
(Dumais, 2014, p. 191)



2.1.3 *Les spécificités de l'oral*

Pour être en mesure d'enseigner les objets de l'oral dans la classe de français, les enseignants doivent tout d'abord connaître les spécificités de l'oral afin de tenir compte des différences entre l'oral et l'écrit (Dumais, 2014). De ce fait, sans être exhaustive, cette section s'attarde sur quelques spécificités de l'oral qu'il est important de considérer lorsque l'oral est enseigné.

Tout d'abord, à l'oral, il est plutôt question d'énoncés et non de phrases comme à l'écrit (Dumais et Ostiguy, 2019). En effet, l'énoncé ne respecte pas les mêmes règles qu'une phrase et correspond à une séquence de paroles « généralement délimitée par un silence, réalisée dans une situation de communication » (Dumais et Ostiguy, 2019, p. 1).

De plus, comme le dit si bien l'adage, « les paroles s'envolent, mais les écrits restent ». Le message à l'oral est donc instantané et fugace, alors qu'il est différé et permanent à l'écrit (Lafontaine, 2011). De surcroît, le locuteur entend et voit les réactions verbales

et non verbales de ses interlocuteurs de manière immédiate (Lafontaine, 2011), alors qu'à l'écrit ces réactions sont habituellement invisibles.

Ensuite, l'oral est composé d'éléments prosodiques (débit, intonation, accentuation, etc.), qui transmettent plusieurs renseignements qui accompagnent ou enrichissent l'énoncé principal, ainsi que d'un langage gestuel qui ajoute des informations qui n'ont pas besoin d'être indiquées verbalement (Dumais et Ostiguy, 2019; Lafontaine, 2011).

Puisque l'oral a un fonctionnement linéaire immédiat qui empêche les retours en arrière, il est impossible pour le locuteur d'effacer l'énoncé qu'il vient de prononcer (Dumais et Ostiguy, 2019). Par contre, l'autocorrection est possible, ce qui permet au locuteur de reprendre, de modifier ou d'ajuster son énoncé (Dumais et Ostiguy, 2019). Cette autocorrection ne devrait donc pas être considérée comme une erreur (Dumais, 2018; Dumais et Ostiguy, 2019).

Aussi, les registres de langue varient beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit. En effet, à l'oral, il est possible d'entendre les différences dans les types de français parlés ainsi que les variétés régionales (Lafontaine, 2011). De ce fait, les différences sociales et culturelles sont beaucoup plus visibles à l'oral qu'à l'écrit (Lafontaine, 2011). Tous les élèves ne s'expriment donc pas à l'oral de la même façon et la plupart d'entre eux ont vécu peu de situations qui exigent l'emploi d'un registre standard et sont plutôt habitués à utiliser un registre familier dans leurs communications quotidiennes (Dumais et Ostiguy, 2019). De plus, comme il n'y a pas de bon ou de mauvais registre de langue, mais plutôt différents contextes de prise de parole, il est important d'enseigner aux élèves les différences entre les deux registres (familier et standard) pour que ceux-ci apprennent à choisir le registre adéquat selon les situations de communication (Dumais et Ostiguy, 2019).

2.1.4 L'oral préparé et l'oral spontané

Lorsqu'ils prennent la parole en classe, les élèves peuvent le faire de manière préparée ou de manière spontanée. Ainsi, ce qui est qualifié d'oral préparé correspond à une prise de parole à la suite d'un temps de préparation et de mises en pratique préalables (Dumais et al., 2018). Cet oral est celui qui est le plus utilisé en classe lorsqu'il est question d'enseignement et d'évaluation de l'oral, notamment lors des exposés oraux, genre qui prédomine chez les enseignants (Dumais et Soucy, 2020a; Dumais et al., 2022).

L'oral spontané, quant à lui, est défini comme un oral en train de se faire ici et maintenant (Luzzati, 2013). De ce fait, si on l'oppose à l'oral préparé, l'oral spontané correspond à une prise de parole sans temps de préparation et sans mise en pratique préalable (Dumais et al., 2018). Ainsi, le locuteur découvre l'énoncé qu'il produit en même temps que ses interlocuteurs (Dumais et Soucy, 2020a; Dumais et al., 2018). De plus, il doit comprendre le message et réagir verbalement à son interlocuteur en temps réel, et ce, en choisissant des énoncés adéquats (Plessis-Bélair et al., 2017).

Comme il a été mentionné dans le chapitre 1 de cet essai, l'oral spontané ne s'enseigne pas (Luzzati, 2013), mais il est possible pour les enseignants de planifier des moments de prise de parole spontanée dans la classe pour pratiquer des objets de l'oral qui, eux, ont préalablement été enseignés (Dumais et Soucy, 2020a). Les enseignants peuvent ensuite observer l'utilisation de ces objets de l'oral lors de situations spontanées de prise de parole pour évaluer la compétence à communiquer oralement des élèves, et ce, dans des contextes différents de ceux propres à l'oral préparé (Dumais et al., 2018).

2.2 Les approches didactiques de l'oral

Une fois que les enseignants connaissent et comprennent les objets de l'oral ainsi que ces spécificités, ils sont en mesure de l'enseigner selon une approche didactique,

définie comme « une manière de concevoir l'enseignement d'un objet donné pour parvenir à un résultat (Messier 2014) » (Dumais et al., 2017, p. 107). Selon Dumais et al. (2017), il existe trois approches didactiques de l'oral, soit l'oral pragmatique, l'oral intégré et l'oral par les genres.

2.2.1 L'oral pragmatique

Tout d'abord, l'oral pragmatique concerne l'enseignement d'actes de parole dans une perspective pratique, près de la vie des élèves, donc plus pragmatique (Dumais, 2011a; Soucy, 2019). Ainsi, ces actes de parole correspondent à des énoncés qui sont formulés par un locuteur dans une situation donnée pour agir sur autrui et produire un certain effet (Dumais, 2017). S'excuser, saluer, remercier, faire part de son insatisfaction et féliciter sont des exemples d'actes de parole.

Lorsqu'il est question d'oral pragmatique, le locuteur doit prendre en considération l'effet qu'il produit sur son interlocuteur lors de sa prise de parole, et ce, en tenant compte de l'ensemble de la situation de communication (Dumais et al., 2017; Soucy, 2019). Ainsi, si un enseignant veut enseigner l'oral en employant l'approche didactique de l'oral pragmatique, il doit montrer à ses élèves comment analyser la situation de communication et les unités linguistiques concernées afin que ces derniers puissent communiquer de manière efficace dans des situations de communication (Dumais, 2011a). De ce fait, les élèves doivent apprendre à choisir les mots qu'ils utiliseront et la structure de leur énoncé pour parvenir à employer le registre de langue adéquat selon la situation de communication (Dumais et al., 2017). L'enseignant peut donc enseigner aux élèves des règles de politesse ou des actes de parole comme la façon de terminer une conversation ou encore la façon d'exprimer son désaccord (Dumais et al., 2017). Il peut également enseigner des éléments linguistiques et les effets du paraverbal et du non-verbal pour que les élèves comprennent les conventions de communication et évitent de commettre des erreurs ou de créer des malentendus (Dumais, 2011a). De ce

fait, les élèves arriveront à mieux fonctionner en société puisqu'ils comprendront les différentes stratégies de communication et les enjeux qui y sont reliés (Dumais, 2011a; Soucy, 2019).

2.2.2 L'oral intégré

L'oral intégré, quant à lui, concerne les conduites discursives, c'est-à-dire des structures composées « d'une suite d'énoncés reliés entre eux et dotés d'une organisation » (Dumais, 2014, p. 57). Parmi les conduites discursives qu'il est possible d'enseigner, nous retrouvons, entre autres, les conduites justificative, narrative, explicative, argumentative et descriptive. L'enseignement porte sur la structure de la conduite et les procédés discursifs qui la concernent. Par exemple, la façon de justifier sera enseignée ainsi que les procédés discursifs tels que l'exemplification et la comparaison (Dumais et al., 2015). Précisons que la prise de parole met en jeu une conduite discursive dominante ainsi que d'autres conduites qui interviennent dans une moindre mesure (Dumais et al., 2017). Avec l'approche didactique de l'oral intégré, un enseignement spécifique de conduites discursives est fait. Ces conduites discursives sont utiles en classe de français, mais aussi dans les autres disciplines scolaires (expliquer en science par exemple).

2.2.3 L'oral par les genres

Pour ce qui est de l'oral par les genres, il vise l'enseignement des caractéristiques propres à un genre et des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral reliés à ce genre (Dumais et al., 2017). Le genre, quant à lui, est défini ainsi par Chartrand et al. (2015, p. 3) :

un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps.

De ce fait, l'approche didactique de l'oral par les genres peut être enseignée à l'aide d'une séquence didactique élaborée par Lafontaine (2007) et des ateliers formatifs proposés par Dumais (2010c; Dumais et Messier, 2016).

Selon Lafontaine (2008), lorsque l'enseignant choisit d'enseigner un genre particulier, il doit permettre aux élèves de l'observer, d'écouter ou de visionner plusieurs documents qui se rapportent à ce genre pour en dégager les particularités et déterminer ce qui peut être enseigné.

2.3 L'enseignement de l'oral

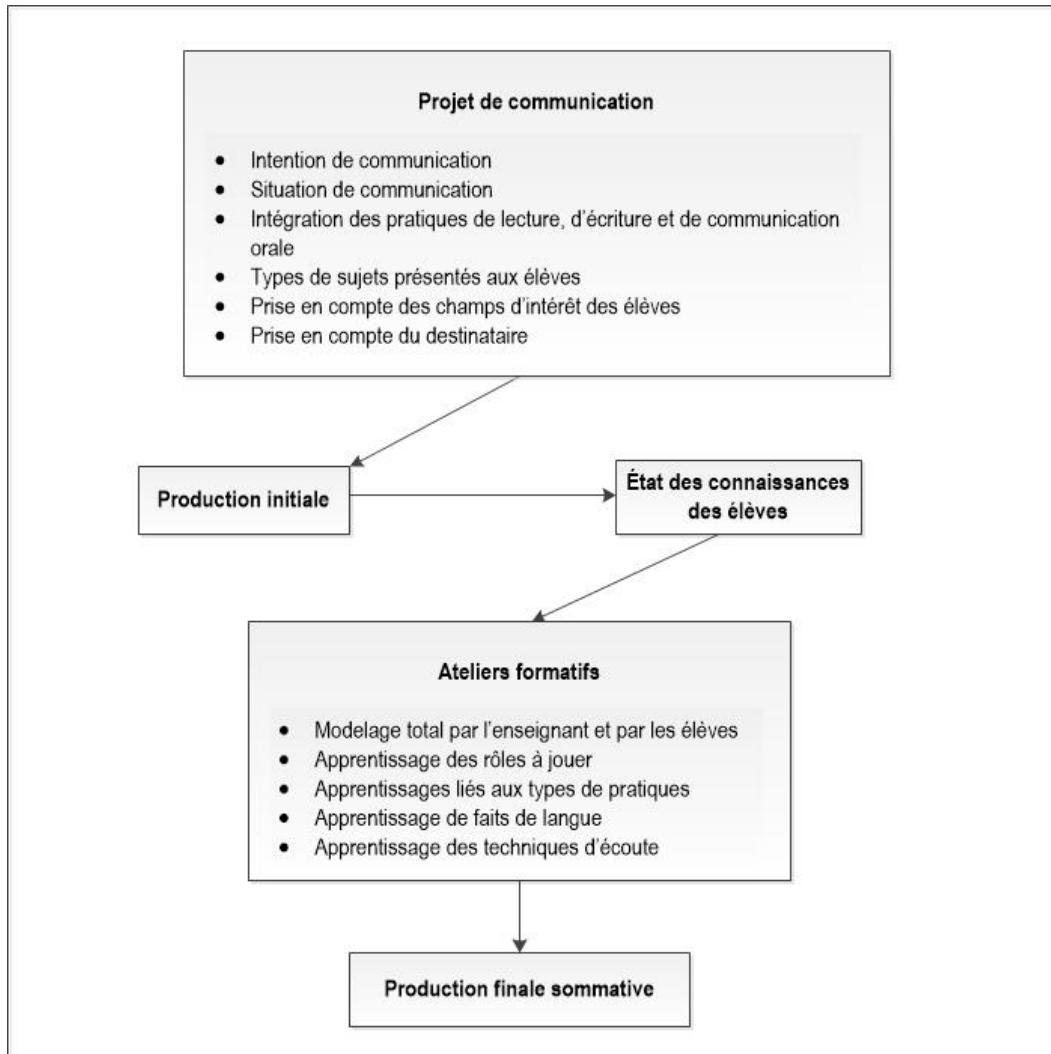
Puisque la compétence à communiquer oralement fait partie des compétences qui doivent être enseignées et évaluées en français, langue d'enseignement, selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2006; MÉLS, 2007), les enseignants peuvent utiliser une démarche didactique qui permet de travailler l'oral comme objet d'enseignement-apprentissage (Lafontaine, 2008). De ce fait, les enseignants doivent enseigner des stratégies et des objets de l'oral à leurs élèves en adoptant une ou plusieurs approches didactiques présentées dans la section précédente afin que les élèves arrivent ensuite à transférer ces apprentissages au cours d'activités d'oral (Lafontaine, 2008).

Ainsi, le modèle didactique de Lafontaine (2001), qui a été élaboré selon différents modèles issus de la didactique des langues et qui s'appuie sur des pratiques pédagogiques d'enseignants du Québec, permet l'enseignement de l'oral par les genres (Messier, 2007). Ce modèle a amené Lafontaine (2007) à créer une séquence d'enseignement de l'oral afin de rendre concret l'oral comme objet d'enseignement (Dumais, 2010a).

2.3.1 La séquence d'enseignement de Lafontaine

Pour ce qui est de la séquence d'enseignement proposée par Lafontaine (2007), elle permet à l'enseignant de mieux encadrer les élèves et de les aider à déterminer leurs forces et leurs faiblesses selon le projet de communication (Messier, 2007). Cette séquence d'enseignement est composée de quatre étapes qui sont présentées à la figure 2 : la production initiale, l'état des connaissances des élèves, les ateliers formatifs et la production finale (Lafontaine, 2007; Messier, 2007).

Figure 2 : Séquence d'enseignement de l'oral (Messier, 2004, dans Lafontaine, 2007, p. 17)



2.3.1.1 Le projet de communication

Pour mettre en place la séquence d'enseignement proposée par Lafontaine (2007), il faut tout d'abord déterminer un projet de communication (Messier, 2007). Ce projet de communication comprend l'intention de communication, la situation de communication et les activités d'oral planifiée et intégrée (Lafontaine, 2007). Il doit également susciter l'engagement des élèves, que ce soit l'engagement du locuteur avec

lui-même, l'engagement du locuteur et de l'interlocuteur ou l'engagement du locuteur avec le thème (Lafontaine, 2007).

L'intention de communication est le point de départ et l'élément clé du projet qui entraîne la participation des élèves (Lafontaine, 2007). En effet, les élèves doivent connaître le but de la communication pour donner un sens à celle-ci et être amenés à activer leurs connaissances antérieures (Lafontaine, 2007). L'intention de communication doit être liée au quotidien de la classe (Lafontaine, 2007).

La situation de communication, quant à elle, comporte quatre aspects qui ne peuvent être dissociés. Premièrement, les enseignants doivent intégrer des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral dans la situation de communication (Lafontaine, 2007). Deuxièmement, l'enseignant peut proposer aux élèves des sujets signifiants, c'est-à-dire qu'ils ont un lien avec leur vie ou avec leurs domaines d'intérêt, ou des sujets non signifiants, c'est-à-dire qu'ils portent plutôt sur la culture et sont souvent sans intérêt au départ pour les élèves puisqu'inconnus (Lafontaine, 2011). Il est tout de même possible pour l'enseignant de rendre les sujets non signifiants intéressants en les contextualisant ou en faisant une mise en situation qui pique la curiosité des élèves (Lafontaine, 2007). Troisièmement, il est important de tenir compte des champs d'intérêt des élèves dans la situation de communication (Lafontaine, 2007). Finalement, l'enseignant doit également prendre en compte l'auditoire et l'amener à participer de manière active aux activités d'oral (Lafontaine, 2007).

2.3.1.2 La production initiale

La production initiale correspond à une production réalisée par les élèves selon le projet de communication proposé par l'enseignant, et ce, seulement à partir de leurs connaissances antérieures (Messier, 2007). Les élèves doivent réaliser cette première production en utilisant ce qu'ils connaissent déjà sur le genre à l'étude (Lafontaine,

2011). Il est préférable de filmer ou d'enregistrer cette première production pour que l'enseignant et les élèves puissent ainsi réutiliser l'enregistrement de la production initiale tout au long de la séquence d'enseignement (Lafontaine, 2008). La production initiale permet également à l'enseignant d'anticiper les forces et les faiblesses de ses élèves et de leur proposer ainsi des objectifs d'apprentissage qui répondront à leurs besoins (Lafontaine, 2011).

2.3.1.3 L'état des connaissances

La production initiale permet de révéler les représentations que les élèves se font du genre à l'étude (Sénéchal, 2016). Les élèves sont donc invités à poser un diagnostic sur le résultat de leur production orale pour qu'ils puissent faire l'état de leurs connaissances sur le sujet.

Pour effectuer l'état des connaissances avec les élèves, l'enseignant fait un retour sur la production initiale en invitant les élèves à écouter ou à visionner un extrait de celle-ci et en leur demandant d'identifier les éléments positifs et les éléments à améliorer (Lafontaine, 2011). Les élèves sont ainsi en mesure de constater ce qu'ils connaissent déjà et ce sur quoi il faudra travailler en vue de la production finale (Messier, 2007). Cet état des connaissances permet à l'enseignant et aux élèves de fixer des objectifs d'apprentissage concrets qui pourront ensuite être travaillés lors des ateliers formatifs (Lafontaine, 2008).

2.3.1.4 Les ateliers formatifs

Un atelier formatif est « un temps d'enseignement pouvant varier de quelques minutes à plusieurs périodes (selon le contenu et le rythme des élèves) dans lequel un objectif précis d'apprentissage est déterminé » (Dumais, 2011a, p. 44). Les ateliers formatifs permettent aux enseignants d'enseigner des objets de l'oral et de déterminer les forces et les faiblesses des élèves pour pouvoir ainsi s'ajuster à leurs besoins (Lafontaine et

Préfontaine, 2007). Il est important que les élèves comprennent que ces ateliers leur permettent de s'exercer avant la production finale qui fera l'objet d'une évaluation finale¹ et qu'ils ont le droit à l'erreur (Dumais et Messier, 2016).

Dans son modèle didactique, Lafontaine (2007) propose cinq types d'ateliers formatifs : l'apprentissage des rôles à jouer; l'apprentissage lié aux types de pratiques; l'apprentissage des faits de langue; l'apprentissage des techniques d'écoute et la modélisation totale par l'enseignant et parfois par l'élève (Lafontaine et Préfontaine, 2007). Pour ce qui est du dernier type d'atelier, les recherches des dernières années ont permis à Dumais et Messier (2016) de constater qu'il ne s'agit pas d'un atelier formatif, mais plutôt d'une technique pédagogique utilisée lors des ateliers formatifs. Les écrits les plus récents à propos de la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) ne considèrent donc plus la modélisation totale par l'enseignant et parfois par l'élève comme un type d'atelier formatif.

Lors des ateliers formatifs, les élèves peuvent être amenés à écouter, observer et analyser des textes de références, à exercer des dimensions de l'activité langagière dans diverses situations et à construire un langage pour parler de l'activité langagière sur laquelle ils travaillent (Dumais et Messier, 2016).

Les ateliers formatifs sont composés de six étapes (Dumais et Messier, 2016). Premièrement, il doit y avoir un élément déclencheur. Ainsi, l'enseignant présente un élément de l'oral à travailler à l'aide d'un élément déclencheur qui illustre cet élément de l'oral, tel qu'un enregistrement audio ou vidéo ou une mise en scène de la part d'un élève (en complicité avec l'enseignant) ou de l'enseignant (Dumais, 2010b, 2010c).

¹ Bien que Lafontaine (2007) utilise le terme « sommative », nous avons choisi de privilégier le terme « finale » dans le cadre de cet essai puisque selon la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MÉQ, 2003), l'enseignement doit porter un jugement sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves et non additionner des évaluations.

L'élément déclencheur doit être composé d'un contre-exemple, suivi d'un exemple (Dumais et Messier, 2016). Il est important de préciser que l'enseignant n'annonce pas au départ l'objet de l'oral qui fera l'objet de l'atelier formatif. Les élèves doivent plutôt identifier l'objet qui sera travaillé à partir du contre-exemple et de l'exemple qui doivent toujours être présentés dans cet ordre. Les élèves doivent pouvoir comparer une mauvaise utilisation de l'objet à une utilisation adéquate. Deuxièmement, il faut faire l'état des connaissances des élèves en demandant à ces derniers de relever les points forts et les points faibles de l'élément déclencheur. Il peut être intéressant de visionner ou d'écouter de nouveau l'élément déclencheur si possible si celui-ci a été filmé ou enregistré (Dumais, 2010b, 2010c). Troisièmement, l'enseignant enseigne l'objet de l'oral, et ce, à partir des représentations des élèves, en expliquant la notion et en la décortiquant avec les élèves (Dumais, 2010b, 2010c). Un référentiel qui répond aux questions « Quoi? », « Comment? », « Pourquoi? » et « Quand? » est habituellement complété avec les élèves (Lafontaine et Dumais, 2014). De plus, l'enseignant est invité à faire un modelage pour assurer une meilleure compréhension de la part des élèves de ce qui a été enseigné. Quatrièmement, les élèves effectuent une mise en pratique à l'aide d'activités planifiées par l'enseignant. Ils peuvent le faire en petits groupes ou en grand groupe, mais les élèves n'ont pas tous besoin de participer à la mise en pratique puisqu'ils apprennent de différentes façons et peuvent comprendre l'objet de l'oral enseigné en regardant d'autres élèves le mettre en pratique (Dumais, 2010c). Il peut être intéressant d'effectuer une évaluation par les pairs à cette étape de l'atelier formatif (Dumais, 2010b). Cinquièmement, l'enseignant fait un retour en grand groupe sur la mise en pratique et fait une synthèse pour s'assurer que les élèves ont bien compris l'élément de l'oral qui a été travaillé lors de l'atelier formatif (Dumais, 2010c). Précisons qu'il peut y avoir plusieurs mises en pratique et retours en grand groupe en fonction de la difficulté de l'objet de l'oral qui est travaillé. Finalement, l'enseignant propose aux élèves de réaliser une activité métacognitive, par exemple la création d'une carte conceptuelle qui représente l'ensemble des apprentissages ou la

prise de notes dans un journal de bord pour que les élèves puissent réfléchir à leurs apprentissages et garder des traces écrites de ceux-ci (Dumais et Messier, 2016).

Il est également possible de faire de la différenciation pédagogique lors des ateliers formatifs puisqu'ils sont adaptés aux élèves et qu'ils peuvent donc s'adresser à l'ensemble des élèves ou à un petit groupe d'entre eux (Messier, 2007). De plus, ces ateliers peuvent être de durée variée et s'intégrer à d'autres activités (Lafontaine, 2007).

2.3.1.5 La production finale

La séquence d'enseignement se termine par une production finale qui est évaluée en tenant compte des objectifs d'apprentissage établis lors de l'état des connaissances (Lafontaine, 2007). Seuls les objets de l'oral enseignés seront évalués lors de la production finale.

2.3.2 *L'enseignement explicite des stratégies d'écoute*

Parmi les types d'ateliers présentés par Lafontaine (2007), le dernier type permet de travailler les stratégies d'écoute. En effet, l'écoute fait partie de l'oral, particulièrement lorsque les activités proposées obligent les participants à interagir (Lafontaine et Préfontaine, 2007). De plus, l'enseignement de stratégies d'écoute est nécessaire pour que les élèves développent leur compétence en compréhension orale (Dumais, 2012a).

Ainsi, une stratégie d'écoute est « un moyen ponctuel enseigné de manière explicite afin de répondre à une intention précise telle que prendre une posture d'écoute, interpréter le langage non verbal, valider un renseignement, etc. » (Lafontaine et Dumais, 2012, p. 54). Les élèves peuvent donc utiliser des stratégies d'écoute pour faciliter la compréhension, l'apprentissage et la rétention d'informations (Dumais et al., 2014). Par ailleurs, la mobilisation des stratégies d'écoute facilite la compréhension orale (Dumais et al., 2014; Lafontaine, 2011).

Dumais (2012a) présente une démarche d'enseignement des stratégies d'écoute tirée d'un document du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). Cette démarche s'appuie sur un enseignement explicite, c'est-à-dire « un enseignement qui permet d'aider les élèves à développer leurs capacités cognitives, affectives et métacognitives pour être en mesure de savoir non seulement quelle stratégie d'écoute utiliser, mais comment, pourquoi et quand l'utiliser » (Dumais, 2012a, p. 57). Au sein de cette démarche, l'enseignant doit fournir un maximum de soutien aux élèves au début de l'enseignement à l'aide du modelage et d'exemples variés (Dumais, 2012a). Il cède peu à peu la responsabilité de l'apprentissage aux élèves en les guidant vers une pratique autonome et le transfert des apprentissages dans de nouvelles situations (Dumais, 2012a).

La démarche d'enseignement explicite des stratégies d'écoute s'appuie sur un référentiel présenté dans le tableau 1.

Tableau 1 : Plan d'un référentiel (Dumais, 2012a, p. 58)

Nom de la stratégie d'écoute	
Quoi?	La définition de la stratégie
Pourquoi?	L'utilité de la stratégie
Comment?	La démarche à utiliser
Quand?	Le moment où l'utiliser

Ce référentiel permet de garder des traces écrites des apprentissages. Il doit être placé à un endroit stratégique de la classe pour que les élèves y aient facilement accès (Dumais, 2012a).

L'enseignement explicite, quant à lui, doit être réalisé en quatre étapes. Premièrement, l'enseignant présente aux élèves une mise en situation dans laquelle il y a un contre-exemple et un exemple de l'utilisation de la stratégie d'écoute à travailler (Dumais, 2012a; Lafontaine, 2011). C'est à cette étape que les élèves et l'enseignant répondent à la question « Quoi? » du référentiel en nommant la stratégie d'écoute et en la définissant (Dumais, 2012a). Deuxièmement, l'enseignant questionne les élèves sur l'utilité de la stratégie d'écoute pour qu'en ensemble ils puissent répondre à la question « Pourquoi? » du référentiel (Dumais, 2012a). Troisièmement, l'enseignement explicite de la stratégie a lieu. L'enseignant fait tout d'abord un modelage de la façon dont il utilise la stratégie d'écoute en réfléchissant à voix haute, puis il discute avec les élèves des étapes qu'il a utilisées pour mettre en pratique la stratégie. C'est à ce moment que les élèves peuvent répondre à la question « Comment? » du référentiel (Dumais, 2012a). Par la suite, certains élèves réalisent une pratique guidée avec l'aide de l'enseignant devant tout le groupe. Ensuite, les élèves font une pratique coopérative en essayant la stratégie en petits groupes et en s'entraînant. Pour terminer, ils travaillent la stratégie d'écoute en dyades lors d'une pratique autonome (Lafontaine, 2011). Finalement, les élèves et l'enseignant font un retour sur la stratégie d'écoute et répondent ensemble à la question « Quand? » du référentiel (Dumais, 2012a).

L'enseignant doit s'assurer de présenter plusieurs exemples aux élèves pour que ceux-ci comprennent l'importance d'utiliser des stratégies d'écoute et puissent les mettre en pratique dans une variété de contextes (Dumais, 2012a).

2.4 L'évaluation de l'oral

Selon la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MÉQ, 2003, p. 2), l'évaluation est « le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives ». Ainsi, pour évaluer adéquatement la compétence à communiquer

oralement des élèves, l'enseignant doit tout d'abord avoir enseigné des éléments de l'oral (Dumais, 2017).

De plus, il est important que l'enseignant amène les élèves à mettre en pratique leurs apprentissages sans qu'ils soient formellement évalués afin qu'il puisse leur fournir de la rétroaction et faire ainsi de l'évaluation formative (Lafontaine, 2008; Dumais, 2010c). D'ailleurs, une des fonctions de l'évaluation selon la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MÉQ, 2003) est l'aide à l'apprentissage qui sert à vérifier la progression des apprentissages des élèves afin de les soutenir et de leur donner une rétroaction continue. Les retours sur les mises en pratique à la fin des ateliers formatifs (étape 5) sont donc importants pour que les élèves comprennent bien l'objet enseigné et que l'enseignant puisse déterminer où les élèves se situent par rapport à leur compréhension et à leur application de l'objet de l'oral enseigné (Dumais et Soucy, 2020b).

Les enseignants doivent également s'assurer de garder des traces des apprentissages réalisés par les élèves afin d'être en mesure de poser un jugement professionnel lorsqu'il est temps de réaliser l'évaluation finale de la compétence à communiquer oralement des élèves (Lafontaine, 2008).

2.4.1 Les critères d'évaluation de l'oral

Il n'est pas nécessaire d'évaluer tous les objets de l'oral chaque fois que les élèves réalisent un projet de communication. En effet, il faut évaluer seulement ce qui a été enseigné et il est important de fournir une rétroaction détaillée aux élèves en lien avec ces objets (Dumais, 2017). Aussi, une évaluation à l'oral au secondaire devrait se limiter à quatre ou cinq nouveaux objets de l'oral afin d'éviter une surcharge cognitive de la part des élèves (Lafontaine et Dumais, 2014).

Il est également normal que les élèves se corrigent lorsqu'ils font une erreur. L'autocorrection devrait donc être valorisée et ne devrait pas être pénalisée (Dumais, 2018). En effet, un élève qui se corrige est conscient de son erreur et démontre qu'il a appris (Dumais et Soucy, 2019).

À l'oral, il est normal d'hésiter, de chercher un mot ou une information, de répéter, de se reprendre et de se corriger (Dumais, 2018). Ces phénomènes normaux de l'oral sont appelés des disfluences (Dumais, 2018) et ils devraient être expliqués aux élèves pour que ceux-ci apprennent à dédramatiser les prises de parole en classe (Dumais et Soucy, 2020a).

2.4.2 Les outils d'évaluation de l'oral

Plusieurs outils d'évaluation peuvent être utilisés par les enseignants pour réaliser des évaluations en cours d'apprentissage (évaluation formative) et pour l'évaluation finale, notamment les grilles d'observation, d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs (Lafontaine et Messier, 2009). De plus, les enregistrements audio ou vidéo permettent aux enseignants de garder des traces des productions orales (Dumais, 2011b). En outre, selon Dumais (2011b), la combinaison de plusieurs outils d'évaluation est le meilleur moyen de garder suffisamment de traces et de valider l'évaluation dans le but d'accompagner le jugement professionnel de l'enseignant et d'assurer une évaluation la plus objective possible.

2.4.3 L'évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs permet d'impliquer les élèves dans le processus d'évaluation et de les rendre actifs et responsables de leurs apprentissages oraux (Dumais, 2011b, 2018). De même, cette façon d'évaluer amène les élèves à prendre la place qui leur revient au sein du groupe, à développer des habiletés sociales liées à l'oral, à

développer leur métacognition et à augmenter leur estime de soi en plus de favoriser les apprentissages (Dumais, 2010b).

Pour que l'évaluation par les pairs soit réussie, il est important de donner une formation aux élèves sur la façon d'évaluer leurs pairs (Dumais, 2010a). De ce fait, il faut tout d'abord leur enseigner comment réaliser une rétroaction en se basant sur des critères définis au préalable (Dumais, 2011b). De plus, il est important que les élèves connaissent et comprennent les objets de l'oral qui sont évalués pour qu'ils puissent ensuite relever les points forts et les points faibles (éléments à améliorer) des présentations orales de leurs pairs (Dumais, 2010b). C'est pour cette raison que seuls les objets de l'oral ayant fait l'objet d'un atelier formatif doivent être évalués par les pairs (Dumais, 2011b). Il est également nécessaire de permettre aux élèves de s'exercer à évaluer leurs pairs après leur avoir enseigné comment faire (Dumais, 2010b).

Il est possible d'enseigner aux élèves trois façons de donner de la rétroaction aux autres. Tout d'abord, l'observation de faits veut que l'élève évaluateur soit en mesure de justifier son évaluation à partir de faits observables ou audibles, et non selon ses impressions ou son opinion (Dumais, 2011c). Ensuite, la « rétroaction sandwich » consiste à donner un commentaire positif, suivi d'un point à améliorer, puis d'un autre commentaire positif qui est souvent une recommandation (Dumais, 2010b). Le but est d'éviter qu'un élève ne reçoive que des commentaires négatifs et qu'il se décourage (Dumais, 2010b). Pour ce qui est de la troisième façon de donner de la rétroaction, elle exige des élèves d'utiliser le « je » au lieu du « tu », ce qui rend le commentaire moins direct et permet à l'élève qui le reçoit d'être plus ouvert à la critique (Dumais, 2010b). Par exemple, un élève dira « J'ai remarqué que le volume de la voix était très bas au début de la prise de parole » au lieu de « Tu ne parlais pas assez fort. »

Dumais (2011b) présente également une démarche à utiliser pour une évaluation par les pairs qui est résumée dans le tableau 2.

Tableau 2 : La démarche à utiliser pour une évaluation par les pairs (Dumais, 2011b, p. 29).

Étapes	Démarche
1	Après chaque présentation, l'élève qui fait une présentation orale doit effectuer une rétroaction verbale de sa présentation (points forts et points faibles). Sa rétroaction doit porter principalement sur les critères d'évaluation préétablis avant l'évaluation, mais rien ne l'empêche de traiter d'autres critères. Pour que cet élève soit en mesure d'accepter la rétroaction de ses pairs et pour qu'il puisse évaluer ses pairs, il doit d'abord pouvoir s'autoévaluer, c'est-à-dire faire une rétroaction verbale de sa propre présentation.
2	Par la suite, ce sont d'autres élèves de la classe (les pairs) qui font part de leurs observations à l'élève qui fait une présentation orale. Ces observations doivent avoir été préalablement notées dans une grille d'observation. Les éléments commentés sont seulement ceux qui ont été enseignés lors des ateliers formatifs (objectifs d'apprentissage). De plus, c'est la personne responsable de l'évaluation (l'enseignant) qui donne le droit de parole et qui détermine à l'avance deux ou trois élèves évaluateurs. Les autres élèves peuvent aussi s'exprimer, mais sur une base volontaire. De cette façon, tous les élèves peuvent évaluer un de leurs pairs à un moment ou à un autre. L'élève qui a fait sa présentation doit également prendre en note les commentaires qui lui sont faits.
3	Finalement, la personne responsable de l'évaluation (l'enseignant) fait ses propres commentaires ainsi qu'une synthèse des commentaires faits par les pairs. Il s'assure aussi que l'élève évalué a bien compris l'ensemble des commentaires qu'on lui a faits et qu'il est d'accord avec ces derniers. Dans le cas contraire, des explications supplémentaires sont données à l'élève. Si la présentation a été filmée, il est possible de la visionner à ce moment.

Selon Dumais (2010b), l'évaluation par les pairs permet aux élèves de faire davantage d'apprentissages puisque, en donnant un commentaire à un pair, ils voient les erreurs et arrivent plus facilement à les éviter par la suite.

2.5 Les objectifs de recherche

Au regard des différents éléments présentés dans la problématique et dans le cadre théorique, les objectifs de cet essai sont donc les suivants :

- Décrire le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire lors de situations d'oral spontané à la suite de la mise en pratique d'une séquence d'enseignement de l'oral incluant l'évaluation par les pairs et l'enseignement de stratégies d'écoute.
- Rendre compte de notre développement professionnel à la suite de la mise en pratique de la séquence d'enseignement de l'oral en classe de français au secondaire incluant l'évaluation par les pairs et l'enseignement de stratégies d'écoute.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre de cet essai décrit la méthodologie utilisée lors de la recherche-action menée en classe de français au secondaire dans le but de trouver une solution à la problématique de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral présentée dans le premier chapitre. Ainsi, nous expliquons le type de recherche qui a été réalisée dans le cadre de cet essai, puis nous décrivons le contexte de l'intervention, les participants qui y ont pris part, l'intervention elle-même, ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données.

3.1 Le type de recherche

L'intervention proposée dans le présent essai correspond à une forme de recherche-action puisque, tel que défini par Guay et al. (2016), elle vise à résoudre un problème concret, c'est-à-dire améliorer l'enseignement et l'évaluation de l'oral en classe de français au secondaire, dans un milieu donné, au cours d'une situation pédagogique réelle. De plus, un des buts de cette intervention est de contribuer à apporter des changements dans les pratiques en enseignement et en évaluation de l'oral, en plus de permettre aux élèves et à l'enseignante impliqués de réaliser des apprentissages et de participer à l'amélioration des connaissances dans le domaine de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral, ce qui correspond également à la définition de la recherche-action proposée par Guay et al. (2016).

3.2 Le contexte de l'intervention et les participants

L'intervention qui a été réalisée dans le cadre de cet essai s'inscrit dans le processus de formation de la maîtrise en enseignement du français, langue d'enseignement, de

l’UQTR. Nous avons effectué cette intervention au cours du stage II de la maîtrise, dans une école publique de la région de l’Abitibi-Témiscamingue. L’école compte environ 900 élèves et se situe au cinquième rang décile selon l’indice de milieu socioéconomique (IMSE) (MÉQ, 2021b). Nous avons mis sur pied une séquence d’enseignement et d’évaluation de l’oral en nous inspirant de la séquence de Lafontaine (2007) et du modèle de l’atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016), tout en incluant l’enseignement explicite de stratégies d’écoute (Dumais, 2012a) et l’évaluation par les pairs (Dumais, 2011b; 2011c). Cette séquence d’enseignement a été menée aux mois de mars et d’avril 2022, ce qui correspond à la deuxième étape scolaire des participants².

L’intervention s’est donc déroulée dans une classe d’élèves en deuxième année du premier cycle du secondaire, soit en deuxième secondaire. La classe était mixte (filles et garçons) et comprenait 29 élèves de 13 et 14 ans qui faisaient tous partie de la concentration multisports offerte à cette école. Cependant, afin d’analyser plus en détail l’évolution de la compétence à communiquer oralement des élèves, nous avons ciblé six d’entre eux, trois garçons et trois filles, comme présenté dans le tableau 3, en nous basant sur leur niveau de compétence à communiquer oralement selon les évaluations réalisées au cours de la première étape. Trois niveaux ont donc été déterminés, soit le niveau fort qui s’applique à des élèves qui ont une compétence à communiquer oralement supérieure aux autres, le niveau moyen pour des élèves qui ne présentent pas de difficulté marquée à communiquer oralement et le niveau faible qui correspond à des élèves ayant de la difficulté à l’oral.

² Le ministère de l’Éducation du Québec a émis une directive selon laquelle il n’y aurait que 2 bulletins pour l’année scolaire 2021-2022 en raison de la pandémie de COVID-19 (MÉQ, 2021a).

Tableau 3 : Les participants à l'intervention

Participant	Sexe	Âge	Niveau de compétence à communiquer oralement
Élève 1	Fille	14 ans	Fort
Élève 2	Garçon	13 ans	Fort
Élève 3	Fille	14 ans	Moyen
Élève 4	Garçon	13 ans	Moyen
Élève 5	Fille	13 ans	Faible
Élève 6	Garçon	14 ans	Faible

De ce fait, nous avons observé le développement de la compétence à communiquer oralement de ces 6 élèves sur les 29 de la classe. Pour ce faire, nous avons suivi les étapes de la séquence d'enseignement décrite à la prochaine section et nous avons utilisé les différents outils de cueillette des données expliqués à la section 3.4.

3.3 L'intervention menée en classe

Pour réaliser l'intervention en classe, nous avons tout d'abord élaboré une séquence d'enseignement à partir de celle de Lafontaine (2007) et du modèle de l'atelier formatif décrit par Dumais (Dumais et Messier, 2016). Cette séquence d'enseignement, qui fait partie de l'approche didactique de l'oral par les genres (Dumais et al., 2017), nous a permis d'expérimenter un enseignement de l'oral qui intégrait l'évaluation par les pairs et l'enseignement d'une stratégie d'écoute. Elle visait à amener les élèves à produire une entrevue orale en direct devant leurs pairs. Le genre de l'entrevue orale correspond à un dialogue, entre un intervieweur et un interviewé, qui vise à faire connaître l'interviewé en le décrivant et qui est souvent présenté devant un auditoire (Chartrand et al., 2015). Ainsi, chaque élève devait réaliser une entrevue comme intervieweur avec une personnalité publique jouée par un de ses pairs (les élèves interviewés ont préalablement lu des biographies) en préparant de 8 à 12 questions dans le but de faire

connaître cette personnalité aux autres élèves de la classe. De plus, chaque élève de la classe devait jouer à un moment une personnalité publique (reliée à la biographie qu'il ou elle a lue) et répondre aux questions d'une entrevue menée par un élève de la classe de manière spontanée, sans préparation. Idéalement, les élèves interviewés ne connaissaient pas à l'avance les questions qui leur étaient posées.

Lors du premier cours de la séquence d'enseignement de l'oral, nous avons présenté le projet de communication aux élèves et nous leur avons demandé de réaliser une production initiale, soit une courte entrevue menée par trois dyades différentes, qui a permis de faire l'état des connaissances des élèves par rapport au genre de l'entrevue orale. Par la suite, à partir de l'état des connaissances des élèves et des observations sur la compétence à communiquer oralement des élèves que nous avions faites au préalable, nous avons sélectionné les objectifs d'apprentissage des ateliers formatifs (les objets de l'oral qui ont été enseignés).

De ce fait, cinq objets de l'oral ont été choisis, puis ont été enseignés lors des différents ateliers formatifs qui sont décrits dans le tableau 4.

Tableau 4 : Déroulement de la séquence d'enseignement de l'oral

Dates	Étapes de la séquence d'enseignement de l'oral
15 mars 2022	Présentation du projet de communication (intention et situation de communication) Production initiale État des connaissances des élèves Sélection des objectifs d'apprentissage (objets de l'oral)
16 et 21 mars 2022	Atelier formatif 1 : La structure de l'entrevue
25 et 28 mars 2022	Atelier formatif 2 : Les types de questions et l'énoncé interrogatif

29 mars 2022	Atelier formatif 3 : Le langage non verbal (stratégie d'écoute)
30 et 31 mars 2022	Atelier formatif 4 : Les procédés de relance
1 ^{er} avril 2022	Atelier formatif 5 : L'intonation
6 avril 2022	Préparation et mise en pratique
7 et 11 avril 2022	Production finale (évaluation des apprentissages)

Au cours de ces ateliers formatifs, plusieurs exemples et contre-exemples d'entrevues ont été donnés aux élèves comme le recommandent les recherches en didactique de l'oral. De plus, de nombreuses activités ont été proposées aux élèves pour s'exercer, que ce soit à travers des pratiques de communication orale, des jeux de rôles, de la lecture d'entrevues orales transcrrites ou des exercices sur les notions grammaticales. La séquence complète est présentée en appendice A.

Finalement, cette séquence d'enseignement a duré quatre semaines, incluant un cours pour la production initiale et l'état des connaissances, sept cours d'enseignement de l'oral, un cours pour la préparation de l'évaluation finale et la mise en pratique et deux cours pour l'évaluation finale sous forme d'un jeu de rôles.

3.4 Les méthodes de cueillette et d'analyse des données

Dans le but de répondre à nos questions de recherche, nous avons choisi trois outils de cueillette des données qui ont été utilisés lors de notre intervention en classe : une grille d'évaluation lors de la production initiale et lors de la production finale, une grille d'observation et un journal de bord.

3.4.1 La grille d'évaluation

Tout d'abord, nous avons choisi d'avoir recours à une grille d'évaluation, c'est-à-dire « un outil permettant d'évaluer les productions orales des élèves en portant un jugement

à partir de critères préétablis » (Dumais, 2011b, p. 23). La même grille d'évaluation a été utilisée lors de la production initiale et lors de la production finale dans le but d'analyser et de décrire le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Nous avons construit la grille d'évaluation (appendice B) en tenant compte des critères présentés dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MÉLS, 2011a), selon les éléments enseignés en classe au cours de la séquence d'enseignement présentée précédemment dans ce chapitre et en suivant la *Progression des apprentissages* pour la compétence à communiquer oralement en deuxième année du secondaire (MÉLS, 2011b). Les objectifs d'apprentissage (objets de l'oral) ont été déterminés avant la séquence d'enseignement puisque nous avons eu la chance d'observer la compétence à communiquer oralement des élèves depuis le début de notre contrat en enseignement dans la classe concernée par cette intervention en novembre 2021. Ainsi, les six participants ont été évalués une première fois lors de la production initiale, puis de nouveau lors de la production finale avec la même grille et le même objectif qui était de voir si les élèves étaient en mesure de réaliser une entrevue orale en classe et de développer leurs compétences langagières au sujet de ce genre (MÉLS, 2006). De plus, les élèves ont été évalués lorsqu'ils agissaient à titre d'intervieweur, donc principalement en situation d'oral préparé, puis lorsqu'ils jouaient le rôle de l'interviewé, c'est-à-dire en situation d'oral spontané puisqu'ils ne connaissaient pas les questions qui leur étaient posées. Le critère portant sur les procédés de relance permettait également à l'enseignant d'évaluer l'oral spontané en partie puisque les intervieweurs ne connaissaient pas à l'avance les réponses que leur donneraient les interviewés.

Par la suite, nous avons fait appel à cette grille pour comparer les résultats obtenus par les élèves avant et après la séquence d'enseignement afin de décrire le développement de la compétence à communiquer oralement des six participants pour les objets qui ont été enseignés par l'entremise des ateliers formatifs.

3.4.2 Les grilles d'observation

Ensuite, une grille d'observation évolutive (appendice C), qui « permet de noter les aspects positifs et les aspects négatifs d'une production orale à partir d'une liste de manifestations observables [...] sur une longue période » (Dumais, 2011b, p. 24), ainsi que plusieurs plus petites grilles d'observation contenant seulement les éléments observables appris lors de chaque atelier ont été utilisées tout au long de la séquence d'enseignement. Ainsi, pendant la mise en pratique des ateliers 1, 3, 4 et 5³, les élèves devaient s'exercer à évaluer leurs pairs et à leur offrir de la rétroaction à l'aide de ces grilles d'observation en notant tout d'abord les forces et les faiblesses (éléments à améliorer) de leur collègue de classe dans la petite grille d'observation contenant les éléments observables spécifiques à l'atelier (dans le cahier *L'entrevue orale* présenté en annexe de l'appendice A), puis ils devaient recopier leurs notes dans la grille d'observation à la fin du cahier (appendice C) en y ajoutant des commentaires pour les éléments observables enseignés lors des ateliers précédents. De plus, la grille d'observation comprenant tous les éléments observables (appendice C) a été utilisée par les élèves pour l'évaluation par les pairs lors de la production finale, ce qui nous a également permis de collecter de l'information sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves.

3.4.3 Le journal de bord

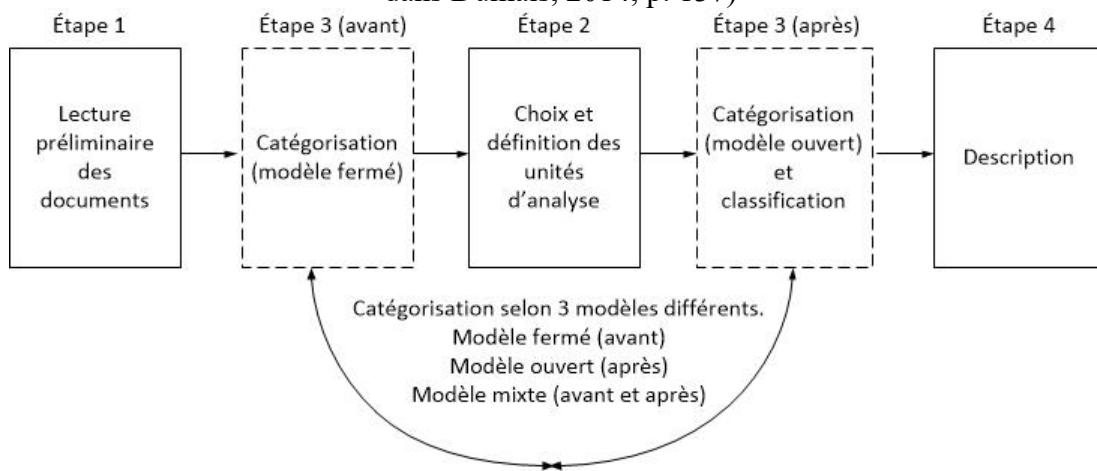
Finalement, un journal de bord (appendice D), c'est-à-dire un écrit qui contient « la narration d'événements ([idées, émotions, pensées, décisions, faits, citations ou extraits de lecture, descriptions de choses vues ou de paroles entendues]) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) » (Baribeau, 2005, p. 108), a été tenu quotidiennement au cours de l'intervention menée en classe afin de noter nos

³ Nous avons choisi de ne pas demander aux élèves d'évaluer leurs pairs lors de l'atelier 2 puisqu'il n'y avait pas de mise en pratique à l'oral des enseignements reçus pendant cet atelier. Les mises en pratique se sont plutôt faites à l'écrit et de manière individuelle. Cependant, les élèves ont pu revenir sur les notions enseignées lors des mises en pratique des ateliers suivants.

observations et de conserver des traces écrites de celles-ci. Ce journal nous a donc permis d'analyser les différentes étapes de la séquence d'enseignement, en plus de nous amener à réfléchir à notre pratique et à revoir certains choix pour ensuite apporter des changements ou des modifications à nos façons de faire.

De ce fait, nous avons réalisé une analyse de contenu à partir des informations contenues dans le journal de bord et dans les grilles d'observation des élèves selon les étapes présentées par Dumais (2014), inspirées de L'Écuyer (1987) et adaptées par Rocque (1994) et Guay (2004), tel que décrit à la figure 6.

Figure 3 : Adaptation de l'analyse de contenu de Guay (2003) (Filteau, 2009, p. 50 dans Dumais, 2014, p. 137)



De cette façon, nous avons opté pour le modèle mixte qui nous permet de sélectionner certains descripteurs (mots-clés et thèmes) avant de commencer l'analyse afin de catégoriser les segments d'information, puis d'en ajouter ou d'en retirer au fur et à mesure de la lecture des différents documents (Dumais, 2014). Nous avons donc effectué une analyse de contenu du journal de bord et de la grille d'observation évolutive (appendice C) remplie par les pairs pour chacun des six participants et comprenant la description des éléments observables ajoutés par les élèves tout au long

de la séquence d'enseignement. Nous avons également analysé le contenu de la grille d'observation remplie par les pairs lors de la production finale dans le but de décrire le développement de la compétence à communiquer oralement des participants.

De plus, nous nous sommes servis de l'analyse de contenu de notre journal de bord pour rendre compte du développement des compétences professionnelles ciblées dans le cadre de cet essai et présentées au premier chapitre.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le quatrième chapitre de cet essai porte sur la présentation et l’analyse des résultats obtenus lors de l’intervention réalisée en classe de français avec des élèves de deuxième secondaire dans le cadre du deuxième stage de la maîtrise en enseignement du français, langue d’enseignement, à l’UQTR. Tout d’abord, nous nous intéressons au premier objectif de cet essai qui vise à décrire le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Pour ce faire, nous présentons et analysons les résultats obtenus à l’aide des outils de collecte des données choisis. Nous tentons ensuite de répondre à la question de recherche énoncée dans le premier chapitre. Finalement, nous nous penchons sur le deuxième objectif de cet essai qui cherche à rendre compte de notre développement professionnel à la suite de la mise en pratique de la séquence d’enseignement de l’oral décrite à l’appendice A.

4.1 Le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves

Pour commencer, rappelons que le premier objectif de cet essai est de décrire le développement de la compétence à communiquer oralement d’élèves du secondaire lors de situations d’oral spontané à la suite de la mise en pratique d’une séquence d’enseignement de l’oral selon le modèle de Lafontaine (2007) et le modèle des ateliers formatifs du Dumais (Dumais et Messier, 2016), incluant l’évaluation par les pairs et l’enseignement de stratégies d’écoute en suivant les démarches décrites par Dumais (2011b; 2012a). Ainsi, les résultats obtenus tout au long de l’intervention, que ce soit par l’entremise du journal de bord, de la grille d’observation ou de la grille d’évaluation, nous permettent d’observer une évolution dans la compétence à communiquer oralement des élèves à la suite de l’intervention menée en classe.

4.1.1 L'analyse de contenu du journal de bord

Tout d'abord, l'analyse de contenu de notre journal de bord nous permet d'affirmer qu'il y a eu des améliorations dans la compétence à communiquer oralement des élèves à la suite de la séquence d'enseignement présentée dans le chapitre 3 de cet essai. Néanmoins, nous avons relevé quelques points à améliorer et des éléments qui ont moins bien fonctionné lors de l'intervention. Nous explorerons le tout dans cette section.

Pour commencer, lors du cours qui portait sur la production initiale et l'état des connaissances des élèves (voir l'appendice A pour avoir accès à la séquence d'enseignement détaillée), il nous a été possible de vérifier que les objectifs d'apprentissage choisis préalablement à la mise en pratique de la séquence d'enseignement permettaient effectivement aux élèves de faire des apprentissages. Par exemple, nous avons observé que les élèves connaissaient sommairement la structure de l'entrevue orale, mais qu'ils utilisaient peu de formules d'ouverture et de clôture, avaient tendance à se lancer rapidement dans la phase de questionnement sans regrouper les questions en sous-thèmes, ce qui nuisait à la cohérence des entrevues, s'en tenaient à ce qui était écrit sur leur feuille et réagissaient peu aux commentaires de leurs interlocuteurs. Nous avons également noté dans notre journal de bord que les élèves se sont montrés enthousiastes à l'idée de travailler sur leur compétence à communiquer oralement, ce qui correspond aux résultats des recherches effectuées par Dumais (2010a) ainsi que Lafontaine et Messier (2009) qui montrent que les élèves croient qu'il est important de réaliser des apprentissages à l'oral. De ce fait, certains élèves ont mentionné qu'ils n'avaient jamais réellement eu de cours sur les objets de l'oral et qu'ils trouvaient que ce projet était différent de ce qu'ils avaient l'habitude de faire.

Par la suite, le premier atelier portant sur la structure de l'entrevue orale s'est bien déroulé. Les élèves étaient attentifs et participaient beaucoup, même ceux qui se font

normalement plus discrets en classe. D'ailleurs, comme nous l'avons observé et noté dans le journal de bord, les élèves ont bien rempli leur fiche réflexive, alors qu'ils étaient réfractaires à l'idée au départ, ce qui leur a permis de faire des constats sur le développement de leur compétence à communiquer oralement. Nous avons particulièrement apprécié la lecture de ces fiches réflexives qui nous ont donné plusieurs informations sur les perceptions des élèves et les apprentissages réalisés. Ainsi, nous avons remarqué que les élèves se sont aperçus que les questions qu'ils ont posées à leur interlocuteur lors de la mise en pratique n'étaient pas adéquates puisqu'elles n'amenaient que des réponses courtes et peu précises. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce point dans la section 4.1.2, car il semble que l'évaluation par les pairs à l'aide de la grille d'observation ait joué un rôle dans les réflexions des élèves.

Lors du deuxième atelier qui portait sur le questionnement (les types de questions, les réponses données et les énoncés interrogatifs), nous avons observé que les élèves appréciaient particulièrement les éléments déclencheurs comprenant des contre-exemples et des exemples. Ils aimaient mentionner les forces et les faiblesses dans les différentes situations présentées au début de l'atelier et une partie de l'enseignement était réalisée à ce moment puisqu'ils étaient très attentifs et participaient bien. Les exemples montrés lors de l'élément déclencheur représentaient donc un très bon moyen de capter leur attention et de les intéresser pendant un moment. Le principe du référentiel a été bien compris par les élèves dès le deuxième atelier. De plus, la mise en pratique et l'évaluation par les pairs nous ont permis de constater que certains élèves n'utilisaient pas toujours le même pronom (variations entre la deuxième personne du singulier et la deuxième personne du pluriel) lorsqu'ils s'adressaient à leur interlocuteur. Nous avons donc pu faire un retour sur le sujet au cours suivant.

Pour ce qui est du troisième atelier qui portait sur le langage non verbal, il a également été une réussite. Les élèves ont bien aimé les contre-exemples et ils avaient hâte de partager leurs réactions. Bien que la gêne en ait paralysé quelques-uns au début de la

mise en pratique, la plupart d'entre eux se sont amusés à exagérer le langage non verbal et nous avons pu faire un retour sur certains points à améliorer à la fin de l'atelier. Ce sont d'ailleurs des apprentissages qui ont été réutilisés à plusieurs reprises pendant le reste de la séquence d'enseignement comme nous l'avons noté dans le journal de bord. Nous n'avions qu'à commencer les cours suivants en rappelant la position d'écoute et le langage non verbal et les élèves s'assoyaient tous droit derrière leur pupitre, les pieds bien à plat sur le sol et le regard vers l'enseignante. Nous avons noté qu'ils ont réutilisé ces apprentissages lors des différentes mises en pratique et cet élément a été bien réussi par les six participants lors de la production finale.

Le quatrième atelier, qui portait sur les procédés de relance, s'est généralement bien déroulé, mais, comme nous l'avons indiqué dans le journal de bord, nous avons commencé à percevoir un certain essoufflement de la part des élèves. Ils semblaient moins intéressés par la matière et la compréhension a été plus difficile. L'entrevue choisie pour la deuxième mise en pratique a plu aux élèves. Ils ont été en mesure d'identifier les moments où l'intervieweur utilisait des procédés de relance, mais ils éprouvaient des difficultés à nommer le type de procédé employé. Nous croyons qu'il faudrait passer un peu plus de temps sur ces notions et trouver des façons de garder l'attention des élèves. Par exemple, il serait intéressant d'ajouter quelques exercices écrits pour varier les méthodes pédagogiques et permettre aux élèves de voir les procédés de relance en plus de les entendre lors de l'écoute de l'entrevue présentée en classe. En dépit des difficultés rencontrées, nous avons noté que certains élèves avaient fait des liens entre les procédés de relance et les marqueurs de relation et nous pensons qu'il pourrait être intéressant d'approfondir cette piste pour arriver à mieux enseigner les procédés de relance aux élèves.

En ce qui concerne le cinquième atelier qui portait sur l'intonation, l'enseignement a été plus difficile. Plusieurs facteurs autres que la matière peuvent expliquer la gestion de classe déficiente lors de cet atelier, notamment le fait que c'était un vendredi en

quatrième période et que c'était le Poisson d'avril (1^{er} avril). Les élèves souhaitaient jouer des tours plutôt que travailler leur intonation. Néanmoins, les simulations de conversations téléphoniques lors de la mise en pratique ont permis de souligner les quelques apprentissages réalisés lors du cours. Nous croyons toutefois qu'il serait plus pertinent de choisir des moments clés dans la semaine où les élèves sont plus attentifs et reposés pour enseigner certains objets de l'oral.

Quant au cours consacré à la préparation et à la mise en pratique avant la production finale, il a été utile pour les élèves qui n'avaient pas encore complètement fini leur préparation, mais plusieurs d'entre eux étaient déjà prêts et ont dérangé le reste du groupe au lieu de s'occuper individuellement en attendant. Les quelques volontaires qui ont réalisé leur entrevue devant la classe étaient pour la plupart des élèves qui sont déjà considérés comme forts en ce qui a trait à la compétence à communiquer oralement. Nous pensons qu'il aurait été plus utile pour tous les élèves que l'enseignante choisisse les participants lors de la mise en pratique avant la production finale et qu'elle en sélectionne quelques-uns qui étaient considérés comme faibles ou moyens pour la compétence à communiquer oralement afin qu'il soit possible d'identifier les principales erreurs commises par les élèves à cette étape de la séquence. Les élèves ont d'ailleurs fait des commentaires moins précis lors de cette mise en pratique que lors des mises en pratique à la fin des différents ateliers. Nous sentions un certain essoufflement de la part de ces derniers. Cette mise en pratique aurait également pu être faite en petits groupes afin de permettre à tous les élèves de s'exercer et à l'enseignante de circuler parmi les élèves et de donner de la rétroaction.

Finalement, lors de la production finale, nous avons observé que les participants ont tous utilisé adéquatement les formules d'ouverture et de clôture de l'entrevue orale et ont divisé leur phase de questionnement en sous-thèmes, comme ils l'ont vu lors du premier atelier. De plus, plusieurs élèves ont employé de bonnes stratégies d'écoute, c'est-à-dire qu'ils regardaient leur interlocuteur, employaient le langage non verbal

pour manifester leur intérêt (hochements de tête, mouvements des sourcils, etc.) et adoptaient une posture d'écoute adéquate, surtout lorsqu'ils agissaient comme intervieweurs. Certains élèves ont posé des questions très intéressantes et poussées parce qu'ils s'étaient bien préparés et informés sur le personnage qu'ils interviewaient. Toutefois, nous avons constaté que, comme nous l'avions anticipé, des élèves n'avaient pas gardé le secret sur l'identité du personnage qu'ils allaient interviewer et qu'ils s'étaient préparés entre eux. Ainsi, la partie qui visait à travailler l'oral spontané a moins bien fonctionné pour ces élèves. De plus, ceux-ci s'en sont souvent tenus à ce qu'ils avaient préparé, ce qui rendait leur entrevue orale moins naturelle et nuisait à l'utilisation de procédés de relance. En outre, nous avons constaté que l'auditoire s'ennuyait vers la fin des entrevues orales. Il faudrait trouver une autre façon de présenter le tout en classe ou de conserver l'attention de tous. Nous pensons que le fait que certains élèves avaient lu les mêmes biographies a probablement nui à l'intérêt qu'ils portaient aux différentes entrevues orales. D'ailleurs, quelques-uns des personnages interviewés étaient beaucoup plus populaires que d'autres. Il pourrait donc être pertinent de laisser les élèves choisir des personnages variés ou de planifier des entrevues orales avec des personnes externes.

Les observations notées dans notre journal de bord nous ont permis de colliger des données sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves pour les objets enseignés lors de la séquence d'enseignement de l'oral. Ainsi, ces observations font état d'un développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. En effet, les élèves ont réutilisé plusieurs des apprentissages faits au cours de la séquence d'enseignement lors des différentes mises en pratique planifiées pour chacun des ateliers. Bien que certains ateliers aient été plus difficiles, en général, les élèves ont réalisé des apprentissages qu'ils ont su réinvestir dans les activités proposées et lors de leur évaluation finale.

4.1.2 La grille d'observation

Par la suite, la grille d'observation, qui a été utilisée par les élèves pour l'évaluation par les pairs⁴ lors de la production finale, mais également tout au long des différents ateliers pendant les mises en pratique, a montré une évolution dans la compétence à communiquer oralement des six participants. En effet, lors de la première utilisation de la grille d'observation, qui ne contenait alors que le premier élément observable, c'est-à-dire « la structure (ouverture, questionnement, clôture) », les pairs ont noté que les élèves ciblés (surtout les élèves 5 et 6) posaient souvent des questions fermées qui n'entraînaient pas de réponses complètes de la part de l'interviewé. Par contre, lors de la production finale, la majorité des questions posées par les participants étaient ouvertes. De plus, lors de la mise en pratique du premier atelier formatif, le participant 4 utilisait une mauvaise structure interrogative, selon la grille d'observation remplie par un pair, mais cette structure ne posait plus problème lors de la production finale. La grille d'observation remplie lors du premier atelier nous a également permis d'observer que le participant 5 variait entre la deuxième personne du singulier et la deuxième personne du pluriel lorsqu'il posait des questions à l'interviewé. Nous avons donc pu revenir sur cet élément lors du deuxième atelier formatif. Ainsi, aucun des participants n'a commis cette erreur lors de la production finale.

De ce fait, la grille d'observation a permis aux élèves de recevoir des rétroactions de leurs pairs sur le développement de leur compétence à communiquer oralement tout au long de la séquence d'enseignement, ce qui correspond à ce que nous suggère la recherche pour permettre aux élèves d'être actifs et responsables de leurs apprentissages (Dumais 2011b, 2018). Cette grille d'observation nous a également

⁴ L'évaluation par les pairs a été enseignée aux élèves au mois de décembre 2021 dans le but de favoriser les apprentissages des élèves (Dumais, 2010b) lors de la mise en place de la séquence d'enseignement proposée dans cet essai, mais également lors de différentes mises en pratique à l'écrit comme à l'oral tout au long de l'année scolaire. Ainsi, les élèves ont utilisé à plusieurs reprises entre les mois de décembre et de mars les apprentissages faits lors de l'atelier sur l'évaluation par les pairs.

amenée à revenir sur des notions qui avaient été moins bien comprises, ce qui nous a permis de garder des traces du développement de la compétence à communiquer oralement des élèves et d'observer son évolution en effectuant des évaluations formatives en cours d'apprentissage comme le suggère Dumais (2017).

De surcroît, l'analyse des grilles d'observation montre le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves puisque les observations faites par les pairs évoluent au cours des différents ateliers et plusieurs des faiblesses notées lors des premiers ateliers tendent à disparaître lors des mises en pratique suivantes et lors de la production finale. Ces observations viennent corroborer les recherches de Dumais (2010b), selon lesquelles l'évaluation par les pairs contribue au développement de la métacognition et à l'augmentation de l'estime de soi chez les élèves pour favoriser les apprentissages.

4.1.3 La grille d'évaluation

Finalement, nous avions choisi de nous servir d'une grille d'évaluation (appendice B) contenant trois critères et de deux à quatre éléments observables pour chacun comme le suggèrent Lafontaine et Dumais (2014) pour évaluer les entrevues orales de six élèves du groupe lors de la production initiale. Par la suite, ces élèves ont été évalués en même temps que le reste du groupe lors de la production finale, après avoir reçu un enseignement selon la séquence d'enseignement décrite à l'appendice A. Le tableau 5 présente les résultats généraux obtenus par ces six élèves lors de la production initiale, puis lors de la production finale. De ce fait, nous avons posé un jugement global sur la cote finale des élèves en observant chacun des éléments observables des critères et en donnant une cote à chacun des critères selon l'atteinte de conditions requises pour chacun des échelons. Par la suite, nous avons posé un jugement global en observant les cotes pour chacun des critères, en accordant une plus grande importance aux deux premiers critères puisqu'ils comprennent plus d'éléments observables que le troisième

critère et qu'ils ont fait l'objet d'un plus grand temps d'enseignement que les éléments observables du troisième critère.

Tableau 5 : Résultats des évaluations

Participant	Résultat lors de la production initiale	Résultat lors de la production finale
Élève 1	B	A-
Élève 2	B	A
Élève 3	C	B ⁺
Élève 4	C ⁺	A-
Élève 5	C	B ⁺
Élève 6	C	A-

Ces résultats sont détaillés dans le tableau « Résultats des évaluations des élèves ciblés lors de la production initiale et lors de la production finale » en appendice (appendice E). Ces deux tableaux démontrent qu'il y a eu une amélioration de la compétence à communiquer oralement pour les six élèves ciblés. En effet, les participants ont réalisé des apprentissages et leurs notes ont augmenté. Ainsi, les élèves considérés comme faibles dans la compétence à communiquer oralement ont effectué beaucoup d'apprentissages et se sont améliorés plus que les élèves considérés comme moyens et que ceux considérés comme forts, bien que ces derniers aient tout de même réalisé des apprentissages selon les résultats obtenus lors des productions initiales et finales.

Le tableau détaillé présenté à l'appendice E est intéressant puisqu'il montre de manière plus précise les apprentissages réalisés par les élèves. Ainsi, il est possible d'observer que les élèves se sont principalement améliorés dans le deuxième critère de la grille d'évaluation (appendice B), c'est-à-dire la « Cohérence des propos ». De plus, le premier élément observable de ce critère « Utiliser des formules d'ouverture et de clôture propres à l'entrevue » a été particulièrement réussi lors de la production finale alors que les six élèves avaient eu plus de difficulté avec cet élément lors de la production initiale. Tous les participants se sont également améliorés dans la façon de

diviser leur entrevue orale et de faire progresser les propos. En outre, ils ont tous réussi à utiliser des procédés de relance adéquats à au moins quelques reprises, ce qui montre une évolution par rapport à la production initiale puisqu'ils avaient tous fait appel à peu de procédés de relance ou l'avaient fait de façon inappropriée.

Néanmoins, nous observons que les élèves se sont peu ou pas améliorés dans les éléments du premier critère « Adaptation à la situation de communication ». Les élèves 1 et 6 ont d'ailleurs vu leur cote diminuée pour l'élément « Utiliser l'intonation de manière appropriée ». En effet, l'élève 1 a utilisé une intonation monotone lors de son entrevue, ce qui pourrait trahir son inattention lors de l'atelier sur l'intonation. Ainsi, cette élève s'était investie dans la préparation et la mise en place des différents tours qui ont été joués lors de l'atelier 5 (journée du poisson d'avril) et nous avons dû confisquer son téléphone, ce qui a pu perturber sa concentration et son intérêt vis-à-vis de la matière enseignée. Pour ce qui est de l'élève 6, il a exagéré son intonation lors de la production finale, plus particulièrement lors de la prise de parole préparée, donc lorsqu'il jouait le rôle de l'intervieweur, ce qui pourrait trahir une certaine nervosité puisque la compétence à communiquer oralement de cet élève est considérée comme plus faible.

En ce qui concerne le troisième critère, « Utilisation d'éléments verbaux appropriés », les participants avaient déjà obtenu de bons résultats lors de la production initiale et ils ont tous réussi à atteindre la cote A pour les deux éléments observés.

De ce fait, ces résultats viennent corroborer les observations que nous avions faites dans notre journal de bord et dans les grilles d'observation. En effet, les ateliers qui ont le mieux fonctionné, c'est-à-dire le premier atelier sur la structure, le deuxième sur le questionnement et le troisième sur le langage non verbal, correspondent aux éléments qui ont été bien réussis lors de la production finale. En outre, nous pensons que le fait que ces ateliers étaient situés au début de la séquence d'enseignement a probablement

joué un rôle dans la rétention de ces apprentissages. En effet, en étant enseignés en premier, ils se sont rapidement retrouvés sur la grille d'observation utilisée lors des mises en pratique et ont donc fait l'objet d'une rétroaction par les pairs lors des ateliers suivants puisque les élèves revenaient chaque fois sur les apprentissages ultérieurs lorsqu'ils évaluaient leurs pairs. Les élèves ont ainsi eu plus d'occasions de retravailler ces objets. De plus, ils ont fait l'objet de plusieurs retours au début des différents cours dans le but de réactiver les connaissances des élèves et de revenir sur des notions moins bien comprises précédemment. D'ailleurs, ces résultats correspondent bien à ce qui avait été mentionné dans le chapitre deux de cet essai en ce qui concerne les effets positifs de nombreuses mises en pratique (Dumais, 2010c; Lafontaine, 2008) et de l'évaluation par les pairs à chaque atelier (Dumais, 2010b). Les moins bons résultats obtenus par les participants pour l'utilisation de l'intonation peuvent s'expliquer par les difficultés de gestion de classe vécues par l'enseignante lors de cet atelier et le peu de mises en pratique effectuées par les élèves par rapport à cet élément avant la production finale. En effet, nous avions choisi de sélectionner quelques élèves seulement qui ont fait des exemples de conversations téléphoniques devant la classe et qui ont pu ainsi tirer profit d'une rétroaction de la part de leurs pairs, mais les élèves n'ont pas tous eu la chance de mettre en pratique ces notions et de recevoir une rétroaction sur leur intonation. Ainsi, soit cet élément a été moins bien compris, soit les élèves ne savaient pas sur quoi ils devaient travailler pour améliorer leur intonation.

Somme toute, pour toutes ces raisons, nous pouvons affirmer qu'il y a bel et bien eu un développement de la compétence à communiquer oralement en français chez les participants sélectionnés. De ce fait, l'utilisation de la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) et du modèle de l'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016), incluant l'évaluation par les pairs (Dumais, 2011a; 2011b) et l'enseignement explicite de stratégies d'écoute (Dumais, 2012a), semble avoir contribué au développement de la compétence à communiquer oralement des participants.

4.2 La réponse à la première question de recherche

Après avoir présenté et analysé les différents résultats obtenus et décrit le développement de la compétence à communiquer oralement en français des élèves, il nous est maintenant possible de répondre à notre question de recherche qui était : Comment la mise en pratique d'une séquence d'enseignement de l'oral, en incluant l'évaluation par les pairs et l'enseignement de stratégies d'écoute, permet-elle de développer la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire lors de situations d'oral spontané?

Ainsi, selon ce qui se dégage de notre intervention en classe de français, il est possible d'enseigner l'oral à des élèves en classe de français au secondaire en utilisant la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) ainsi que le modèle de l'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016). Ces modèles permettent aux élèves de faire des apprentissages en voyant un élément à la fois, puis d'appliquer ces notions en classe. De plus, l'évaluation par les pairs, comme proposée par Dumais (2011a; 2011b), utilisée lors de la mise en pratique à la fin de chaque atelier vient renforcer les apprentissages réalisés par les élèves puisqu'elle leur permet de recevoir une rétroaction et de travailler sur les points à améliorer. Les élèves ont bien participé lorsqu'il était question d'évaluer leurs pairs et de fournir de la rétroaction. Ils ont eu recours aux techniques enseignées préalablement à cette intervention (quelques semaines avant l'intervention) et ont donné des commentaires pertinents et constructifs à leurs pairs. Le fait de réutiliser la même grille d'observation lors de chacun des ateliers et d'ajouter les éléments enseignés au fur et à mesure de l'avancement de la séquence d'enseignement a également permis aux élèves de s'approprier les critères d'évaluation et de comprendre ce qui était attendu d'eux lors de la production finale. En plus de ces réponses, la séquence d'enseignement détaillée en appendice (Appendice A) et les résultats de recherche énoncés précédemment sont une réponse à la question de recherche.

4.3 Le développement de nos compétences professionnelles

Le deuxième objectif de cet essai visait à rendre compte de notre développement professionnel à la suite de la mise en pratique de la séquence d'enseignement de l'oral en classe de français au secondaire incluant l'évaluation par les pairs et l'enseignement de stratégies d'écoute. Ainsi, il nous est également possible de répondre à notre deuxième question de recherche : Comment cette intervention en classe du secondaire a-t-elle permis de développer nos compétences professionnelles? En effet, nous pouvons affirmer que nous avons bel et bien réussi à travailler sur le développement des compétences professionnelles 1, 3, 4, 5 et 11 (MÉQ, 2020). Dans cette section, nous expliquerons de quelle façon l'intervention réalisée en classe de français dans le cadre de cet essai nous a permis de développer ces compétences.

4.3.1 La compétence professionnelle 1

Tout d'abord, dans le cadre de notre recherche, nous avons travaillé sur la compétence professionnelle 1 : « agir en tant que médiatrice d'éléments de culture ». Selon le *Référentiel de compétences professionnelles* (MÉQ, 2020), l'enseignante doit « agir en tant que professionnelle cultivée, à la fois interprète, médiatrice et critique d'éléments de culture dans l'exercice de ses fonctions » (p. 48). Ainsi, nous croyons que l'intervention menée en classe nous a amenée à nous renseigner plus en profondeur sur tout ce qui a trait à l'enseignement des objets de l'oral en classe de français. Nous avons donc pu améliorer notre compréhension des différents savoirs à enseigner au sujet de la compétence à communiquer oralement des élèves. De plus, la planification de cette séquence d'enseignement nous a permis de nous poser des questions sur la façon de faire des liens entre la culture des élèves et les activités d'apprentissage, ce qui nous a amenée à laisser les élèves choisir les personnalités publiques sur lesquelles ils se sont renseignés. Ensuite, nous avons réfléchi à la manière de permettre aux élèves de partager leurs connaissances avec les autres élèves de la classe et de faire des liens entre le français et des productions du patrimoine culturel de l'humanité. Nous ne nous étions

jamais vraiment arrêtée à cette partie de la compétence professionnelle 1, mais la mise en œuvre de cette séquence d'enseignement nous a amenée à pousser notre questionnement beaucoup plus loin par rapport à notre rôle en tant que médiatrice d'éléments de culture et aux différentes possibilités qui s'offrent à nous.

4.3.2 Les compétences professionnelles 3 et 4

Ensuite, la planification et la mise en œuvre de la séquence d'enseignement proposée dans cet essai nous ont amenée à appliquer et à développer les compétences professionnelles 3 : « planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage », et 4 : « mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage ». De ce fait, nous avons utilisé les documents ministériels pour planifier notre séquence d'enseignement et nous assurer d'enseigner que des notions ciblées dans la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011b) pour des élèves en français de deuxième secondaire. De plus, nous nous sommes appuyés sur les recherches scientifiques pour justifier nos choix didactiques et pédagogiques, ce que nous faisions moins avant de réaliser cet essai. En outre, afin de motiver nos élèves et de nous assurer du développement de leur compétence à communiquer oralement, nous avons créé et choisi du matériel diversifié, par exemple, des entrevues avec des personnalités publiques variées, différents types d'éléments déclencheurs et plusieurs activités de mise en pratique qui intégraient autant l'oral que la lecture et l'écriture. Bien que nous ayons déjà planifié des séquences d'enseignement qui intégraient les trois compétences dans le cadre de nos différents cours de didactique à la maîtrise en enseignement du français langue d'enseignement de l'UQTR, nous n'avions jamais mis en œuvre une telle séquence en classe. L'expérience a été des plus enrichissantes puisqu'elle nous a montré que les élèves appréciaient le modèle des ateliers formatifs de Dumais (Dumais et Messier, 2016) et que la mise en pratique d'une production initiale et d'une production finale permet réellement d'observer le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. De surcroît, la mise en œuvre de la séquence d'enseignement et les

réflexions amenées par l'écriture du journal de bord nous ont permis de noter les éléments à améliorer, notamment en ce qui a trait au choix des périodes où nous travaillerons sur la séquence d'enseignement ou à l'essoufflement ressenti à la fin de la séquence, ce qui nous aidera lors de la planification d'autres séquences d'enseignement.

Nous avons également travaillé sur la création d'un cahier pour permettre aux élèves de bien réaliser les différentes activités d'apprentissage et d'avoir un outil de référence. C'était la première fois que nous réalisions un cahier par nous-même pour toute une séquence d'enseignement. Nous avons d'ailleurs recueilli les commentaires des élèves et avons déjà amélioré quelques éléments pour les prochaines années. En effet, les élèves ont mentionné qu'ils aimeraient que les tableaux présentés dans le cahier contiennent des lignes pour les aider à prendre des notes de manière plus efficace. Nous avons donc ajouté ces lignes à la nouvelle version du cahier. Puis, nous avons planifié les différents ateliers en classe en gardant toujours en tête les champs d'intérêt des élèves, notamment le fait qu'ils faisaient tous partie de la concentration multisports de l'école, ainsi que leur niveau d'apprentissage. De ce fait, les élèves ont mentionné qu'ils avaient particulièrement aimé l'entrevue avec Mikael Kingsbury, mais qu'ils avaient moins aimé la réutilisation de certaines entrevues. Ainsi, dans la nouvelle version de notre séquence d'enseignement, nous avons ajouté de nouvelles entrevues afin de ne pas écouter la même entrevue lors de deux ateliers différents.

Nous avons également appris à mieux utiliser l'évaluation par les pairs lors des différents ateliers et à accompagner les élèves dans cet exercice. En effet, avant de réaliser des recherches sur l'enseignement de l'oral, nous n'utilisions pas ce moyen d'évaluation de manière adéquate, mais la planification et la mise en œuvre de cette séquence d'enseignement nous ont permis de nous sentir beaucoup plus à l'aise avec ce moyen d'évaluation et les méthodes utilisées pour enseigner à nos élèves comment évaluer leurs pairs de manière adéquate. Le fait de recueillir les grilles d'observation

remplies par les élèves nous a également appris à utiliser ce moyen pour faire des retours sur les éléments moins bien compris lors des ateliers précédents. Nous avons donc appris à utiliser l'évaluation par les pairs comme un moyen d'évaluation au service de l'apprentissage qui nous a permis d'adapter notre enseignement d'un atelier à l'autre. Nous avons également observé que cette rétroaction permettait aux élèves de développer leur compétence à communiquer oralement, c'est pourquoi nous réutiliserons l'évaluation par les pairs dans d'autres séquences d'enseignement.

Nous croyons que la planification et la mise en œuvre de cette séquence d'enseignement de l'oral nous ont amenée à nous replonger dans la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011b) et nous ont rapprochée des savoirs scientifiques que nous comptons utiliser beaucoup plus souvent dans nos prochaines planifications, ce qui, selon nous, fera de nous une meilleure enseignante.

4.3.3 La compétence professionnelle 5

Puisque l'intervention planifiée dans cet essai comportait également une évaluation des apprentissages, nous avons eu la chance de travailler sur la compétence professionnelle 5 : « évaluer les apprentissages » tout au long de la mise en œuvre de la séquence d'enseignement. De ce fait, nous avons évalué la production finale des élèves à l'aide d'une grille descriptive (appendice D) que nous avons créée à partir du *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MÉLS, 2011a), ce qui a été une expérience très intéressante pour nous puisque la plupart des grilles d'évaluation de l'oral auxquelles nous avions accès dans notre centre de services scolaire étaient peu détaillées et contenaient souvent des éléments observables qui n'étaient pas classés selon les critères définis dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MÉLS, 2011a). En effet, ces grilles correspondaient à celles décrites dans notre problématique qui contiennent trop de critères qui ne sont pas liés à des éléments enseignés (Dumais et Soucy, 2020b). Nous croyons que nous avons donc construit un outil correspondant aux exigences du

MÉQ qui peut maintenant être réutilisé et adapté à différentes situations de communication par nos collègues et qui rend l'évaluation de l'oral beaucoup plus objective (Dumais, 2011b). Les élèves peuvent comprendre plus facilement les erreurs qu'ils ont commises grâce aux détails présentés dans cette grille et ne reçoivent pas seulement une note pour un élément observable peu explicité. De plus, comme nous avons enseigné chacun des éléments présentés dans notre grille d'évaluation (appendice D), nous avons également répondu aux exigences ministérielles, ce qui n'était pas toujours le cas lorsque nous évaluions la compétence à communiquer oralement des élèves avant de travailler sur cet essai.

Nous avons également favorisé l'évaluation au service de l'apprentissage en intégrant l'évaluation par les pairs dans notre intervention, ce qui était, une fois de plus, une nouveauté pour nous. Ainsi, les élèves ont rapidement eu accès à la grille d'observation qui leur permettait de se familiariser avec les critères d'évaluation. De plus, l'évaluation par les pairs les a amenés à recevoir de la rétroaction sur leurs apprentissages tout au long de la séquence et nous a permis de constater que cette rétroaction contribuait à l'amélioration de la compétence à communiquer oralement des élèves. Nous avons ensuite réutilisé ces rétroactions pour faire des retours sur les apprentissages lors de chacun des ateliers, ce qui a contribué au développement de notre compétence professionnelle 4. Finalement, le fait d'utiliser l'évaluation par les pairs lors de la production finale nous a fourni plusieurs outils d'évaluation qui nous ont permis de rendre un jugement professionnel et d'assurer une évaluation objective (Dumais, 2011b). Cette méthode d'évaluation nous a plu et nous comptons l'employer fréquemment pour permettre aux élèves de recevoir plusieurs rétroactions sur le développement de leurs compétences, tant à l'oral qu'en écriture ou en lecture.

4.3.4 La compétence professionnelle 11

Bien entendu, la planification et la rédaction de cet essai ont contribué au développement de la compétence 11 : « s’engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession ». Ainsi, un des objectifs de notre essai était effectivement le développement professionnel. Notre journal de bord nous a d’ailleurs permis de faire des réflexions sur la progression de la séquence d’enseignement ainsi que sur les forces et les faiblesses de notre intervention, en plus de nous amener à penser à des solutions pour améliorer le tout. Bien que nous prenions toujours le temps de réfléchir aux différentes activités proposées aux élèves après les avoir mises en œuvre, le journal de bord nous a permis de garder des traces écrites de ces réflexions, ce qui nous pousse à réfléchir encore plus à notre développement professionnel et aux façons de nous améliorer comme enseignante. Cette réflexion nous a amenée beaucoup plus loin que lors de nos périodes d’enseignement vécues en dehors du contexte de l’écriture d’un essai. De plus, ce projet a soulevé un questionnement chez nous, ce qui nous a conduite à nous renseigner sur les problématiques reliées à l’enseignement de l’oral en classe de français au secondaire et à faire des recherches approfondies pour nous permettre de devenir une meilleure enseignante lorsqu’il est question des objets de l’oral. Nous avons fait le choix, après avoir réalisé cet essai, d’ajouter l’enseignement d’objets de l’oral à notre pratique dans le cadre de différents ateliers et de varier les activités d’oral proposées en classe. Ainsi, nous enseignerons différents genres, en lien avec la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011a), en plus de prendre le temps d’enseigner certains actes de parole et des stratégies d’écoute à nos élèves.

Nous avons également suscité la curiosité de certains de nos collègues par rapport à l’intervention que nous avons menée en classe, ce qui a amené plusieurs discussions sur la place de l’oral en classe de français et sur les façons d’enseigner et d’évaluer la compétence à communiquer oralement. Notre vision de la place de l’oral dans la classe de français a d’ailleurs évolué tout au long de la réalisation de cet essai et nous prônons

un meilleur enseignement des objets de l'oral et une utilisation de grilles d'évaluation plus détaillées (comme celles utilisées pour la compétence à écrire des textes variés) en lien avec les éléments enseignés. Nous nous sommes positionnés au sein de notre école comme une personne-ressource lorsqu'il est question de l'enseignement de l'oral, ce qui n'était pas le cas avant la réalisation de cet essai. Nous avons d'ailleurs accompagné quelques collègues dans la mise en place de séquences d'enseignement de l'oral dans leurs propres classes. Nous souhaitons continuer à nous renseigner sur les nouvelles recherches dans le domaine. De plus, la réalisation de cet essai nous a poussée à effectuer des recherches plus approfondies sur divers sujets de notre pratique d'enseignante, et ce, pour l'enseignement des trois compétences liées à notre discipline d'enseignement.

CONCLUSION

Dans le cadre de cet essai, à partir des observations faites au cours de notre propre pratique et des recherches portant sur la perception de l'enseignement de l'oral en classe de français au Québec, nous avons pu constater que les objets de l'oral sont peu enseignés et que l'évaluation de la compétence à communiquer oralement des élèves est donc problématique. Aussi, les recherches que nous avons effectuées sur le sujet nous ont permis d'en apprendre davantage sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation de l'oral pour ensuite élaborer une séquence d'enseignement, comprenant des ateliers formatifs, l'évaluation par les pairs et l'enseignement de stratégies d'écoute, afin d'amener des élèves de deuxième secondaire à développer leur compétence à communiquer oralement. Cette séquence d'enseignement s'est déroulée sur quatre semaines, aux mois de mars et d'avril 2022. L'intervention a été menée auprès d'un groupe d'élèves de deuxième secondaire, tous dans la concentration multisports, dans une école publique de la région de l'Abitibi-Témiscamingue.

Cet essai a ainsi permis de décrire le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves lors de la mise en pratique d'une séquence d'enseignement de l'oral, incluant l'évaluation par les pairs et l'enseignement de stratégies d'écoute. Il nous a également amenée à rendre compte du développement de nos compétences professionnelles. Pour ce faire, nous avons tout d'abord planifié une séquence d'enseignement de l'oral à partir des travaux de Lafontaine (2007) et le modèle des ateliers formatifs de Dumais (Dumais et Messier, 2016), tout en y incluant l'évaluation par les pairs et l'enseignement de stratégies d'écoute. Par la suite, nous avons mis à l'essai cette séquence auprès d'élèves de deuxième secondaire, puis nous avons analysé les résultats obtenus à la suite de la mise à l'essai afin de décrire le développement de la compétence à communiquer oralement des six participants préalablement sélectionnés.

Grâce aux résultats obtenus, il nous est possible d'affirmer que la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral, incluant l'évaluation par les pairs et l'enseignement de stratégies d'écoute, permet aux élèves de la classe de français où a eu lieu l'intervention de développer leur compétence à communiquer oralement. En effet, l'expérimentation de cette séquence d'enseignement a permis aux participants d'améliorer leur capacité à communiquer oralement comme nous l'avons exposé dans le chapitre 4. De plus, la mise en place de cette séquence d'enseignement et l'écriture de cet essai nous ont amenée à travailler sur nos compétences professionnelles et à devenir une meilleure enseignante de français. Les résultats obtenus lors de la mise en œuvre de la séquence d'enseignement proposé dans cet essai sont en adéquations avec d'autres recherches menées au secondaire mettant en pratique la séquence de Lafontaine (2007) et les ateliers formatifs de Dumais (Dumais et Messier, 2016), soit les mémoires de Dumais (2008) et Messier (2007). Cependant, notre intervention contribue au domaine en démontrant qu'il est possible de mettre en pratique la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007), le modèle des ateliers formatifs de Dumais (Dumais et Messier, 2006) et l'évaluation par les pairs dans un genre qui met de l'avant un oral davantage spontané.

Bien entendu, cet essai comporte des limites qu'il est important de mentionner. Tout d'abord, l'analyse des résultats ne concerne que les objets enseignés lors de la séquence d'enseignement et il nous est impossible d'affirmer que notre enseignement a pu avoir un impact sur d'autres objets non enseignés puisque nous avons porté attention seulement aux objets enseignés. De plus, notre intervention a été réalisée au sein de notre propre groupe d'enseignement, dans un contexte particulier, car les élèves faisaient partie de la concentration multisports, et n'a donc pas été expérimentée dans d'autres groupes ou avec d'autres enseignants, ce qui nous empêche de généraliser les résultats. De ce fait, pour vérifier les résultats obtenus, il faudrait reproduire l'intervention dans des groupes différents, avec des enseignants différents et dans des

contextes différents, notamment avec des élèves d'un groupe régulier (sans concentration). Il est également important d'ajouter que bien que nous ayons fait preuve de rigueur dans la collecte et l'analyse des données, il est possible qu'il y ait une forme de subjectivité dans l'interprétation des résultats obtenus puisque nous sommes à la fois la personne qui a mené la recherche et celle qui a écrit cet essai. Bien que nous comprenions les limites de cette intervention, nous croyons tout de même que les résultats de cet essai pourront s'avérer utiles dans notre pratique professionnelle et pourront être exploités par certains de nos collègues. De ce fait, cet essai visait surtout notre développement professionnel ainsi qu'une réflexion sur l'enseignement de l'oral, et nous avons accompli le tout avec succès.

Dans le but de parfaire notre séquence d'enseignement, nous avons trouvé trois pistes d'amélioration. Tout d'abord, certains élèves ont triché en découvrant qui ils allaient interviewer à l'avance, ce qui leur a permis de se préparer et à nui à la pratique de l'oral spontané. Puisque nous avons eu la chance de reprendre certains des apprentissages réalisés par les élèves lors d'une entrevue menée pour le plaisir avec le groupe de musique The Lost Fingers à la fin mai (après l'intervention), nous considérons maintenant le fait de permettre aux élèves d'interviewer des personnes externes. Ainsi, il ne leur serait pas possible de préparer l'entrevue orale avec l'élève qu'ils intervieweront, ce qui rendrait l'expérience beaucoup plus authentique. Nous avons quelques idées qui pourraient être mises en application dès l'année prochaine, notamment de faire appel à l'équipe de hockey junior majeure locale avec qui nous avons déjà discuté de la possibilité de réaliser des projets conjointement. Nous croyons que le fait d'avoir à réaliser une entrevue avec des personnes externes se traduirait par des apprentissages plus signifiants pour les élèves. Bien entendu, le côté plus spontané de l'oral serait moins travaillé lors d'une entrevue réalisée avec des personnes externes, mais il serait tout de même présent lorsqu'il est question des procédés de relance puisque les élèves ne connaîtraient pas à l'avance les réponses données par leurs invités. De plus, nous pourrions insister pour que les élèves ne préparent pas toutes les

questions et en improvisent quelques-unes selon les réponses données par les invités. Cette partie correspondrait donc à la définition de l'oral spontané de Plessis-Bélair et al. (2017) selon laquelle les élèves doivent comprendre le message et réagir verbalement à leur interlocuteur, en temps réel, et ce, en choisissant des énoncés adéquats.

Notre deuxième piste d'amélioration concerne les activités métacognitives. Bien que les élèves aient bien rempli les fiches réflexives au début de la séquence d'enseignement, ils n'avaient plus envie de le faire à la fin et les remplissaient souvent rapidement, sans réellement répondre aux questions. Nous croyons qu'une façon d'améliorer la pertinence de l'activité métacognitive à la fin de chaque atelier serait donc de varier les façons de réaliser cette activité. Par exemple, nous pourrions questionner les élèves parfois à l'oral, en grand groupe, parfois à l'écrit, et diversifier les questions posées dans les fiches réflexives. Nous pourrions également travailler sur la réalisation d'une carte conceptuelle liée aux apprentissages réalisés comme le propose Dumais (Dumais et Messier, 2016) dans sa description des ateliers formatifs.

Finalement, il faudrait également revoir l'enseignement des types de procédés de relance qui a posé problème pour certains élèves. En effet, à partir des commentaires reçus, nous retravaillerions cette partie pour faire des liens avec les marqueurs de relation que les élèves connaissent déjà et créer des exercices qui mettraient ces liens en évidence. Du reste, nous pensons que la séquence d'enseignement expérimentée dans le cadre de cet essai a été une réussite et a permis aux élèves de vivre un réel enseignement de l'oral en classe de français.

La réalisation de cet essai nous incite à revoir certaines façons d'enseigner et nous amène à vouloir mieux présenter les objets de l'oral en classe de français. Nous souhaitons refaire cette séquence d'enseignement dès l'an prochain en apportant les améliorations proposées dans la conclusion et en tenant compte des différents groupes

auxquels nous enseignerons. Nous aimerions également travailler à convaincre les enseignants en français de notre école à développer leur pratique lorsqu'il est question de l'enseignement de l'oral et à utiliser certains des outils et du matériel que nous avons créés dans le cadre de cet essai.

RÉFÉRENCES

- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Séchéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, 2^e édition. Didactica.
- 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, Université du Québec à Montréal). Récupéré de l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <https://archipel.uqam.ca/1570/>
- Dumais, C. (2010a). Les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de troisième secondaire. Dans M. Mottet et F. Gervais (dir.), *Didactique de l'oral : des programmes à la classe* (p. 99-111). EPOS français.
- Dumais, C. (2010b). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion : Outils et pratiques pédagogiques* (p. 197-225). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. (2010c). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, 157, 58-59.
- Dumais, C. (2011a). 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. 17-45). Chenelière Éducation.
- Dumais, C. (2011b). L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, 158, 59-60.
- Dumais, C. (2011c). L'oral pragmatique : un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-44.
- Dumais, C. (2012a). L'enseignement explicite des stratégies d'écoute. *Québec français*, 164, 57-58.

Dumais, C. (2012b). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français : Actes du 11^e colloque de l'AIRDF* (p. 363-381). Presses universitaires de Namur.

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

Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans Bergeron, R., Dumais, C., Harvey, B. et R. Nolin (dir.), *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Éditions Peisaj.

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. (2017). Communiquer oralement : une compétence à développer au collégial. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 13-19. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37487>

Dumais, C. (2018). L'oral, un brouillon en construction. *Vivre le primaire*, 31(3), 47-48.

Dumais, C. (2021). Pourquoi enseigner l'oral? *Vivre le primaire*, 34(3), 26-28.

Dumais, C., Bouchard, S., Tremblay, J.-F., Carle, M.-C. et Charest, B. (2015). Savoir justifier pour discuter. *Québec français*, 174, 95-97.

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, Nolin, R. et Doré, M. (2014). Enseigner des stratégies d'écoute de façon explicite pour une immersion réussie. *Le Journal de l'immersion de l'ACPI*, 36(1), 46-48.

Dumais, C., Nolin, R. et Iñesta Mena, E. M. (2022). Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du 3^e cycle du primaire : Comparaison de résultats de recherches au Québec et en Espagne. *Revue internationale de communication et socialisation (RICS)*, 9(1), 58-83. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2022/05/RICS_2022-Vol-9-1-Dumais-et-al-17-04-2022-5.pdf

Dumais, C. et Ostiguy, L. (2019). Développer la compétence à communiquer oralement au collégial : les caractéristiques de la langue parlée. *Correspondance*, 25(1), 1-8. <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/developper-la-competence-a-communiquer-oralement-au-collegial-les-caracteristiques-de-la-langue-parlee/>

Dumais, C. et Soucy, E. (2019). *Des déclencheurs de parole pour stimuler l'oral spontané des élèves du primaire*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, 39 pages. <http://rire.ctreq.qc.ca/2019/11/les-declencheurs-de-parole-une-reessource-didactique-pour-stimuler-loral-spontane-des-eleves-du-primaire/>

Dumais, C. et Soucy, E. (2020a). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 24-55.

Dumais, C. et Soucy, E. (2020b). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112.

Dumais, C., Soucy, E. et Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves? *Vivre le primaire*, 31(3), 49-51.

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). Presses de l'Université du Québec.

Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Marcel-Didier.

Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 539-578). Presses de l'Université du Québec.

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

- Lafontaine, L. (2008). Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral? Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation de l'oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (p. 89-104). Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Arnold, J. (2009). Utiliser le langage non verbal : situation d'apprentissage et d'évaluation en compréhension orale au primaire. *Québec français*, 154, 135-137.
- 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*. Chenelière Éducation.
- 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.
- 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. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/016188ar>
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible?. *Pratiques*, 137-138, 117-129.
- Le Pailleur, M. et Caza, J. (2011). Formules pédagogiques. Modes de structuration des échanges verbaux. Document produit dans le cadre de la formation *La communication orale au primaire et au secondaire « Arrête de parler, on fait d'l'oral »*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Luzzati, D. (2013). Enseigner l'oral spontané?. Dans J.-C. Beacco (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues* (p. 186-207). Éditions Didier.
- Messier, G. (2007). Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 45-62). Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS) (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages, Français, langue d'enseignement, Enseignement secondaire 1^{er} et 2^e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS) (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS) (2019). *Formules pédagogiques favorisant l'interaction et la production orale*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2021a). *Consignes applicables en milieu scolaire en contexte de pandémie (COVID-19)*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2021b). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2020-2021*. Québec : Gouvernement du Québec.

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné? *Cahiers pédagogiques*. Récupéré de <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>

Plessis-Bélair, G. Buors, P. et Huard-Huberdeau, S. (2017). Élaboration d'un outil d'appréciation de l'oral spontané des élèves de la maternelle à la 12^e année en milieu franco-manitobain. Dans Dumais, C., Bergeron, R., Pellerin, M. et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 261-278). Éditions Peisaj.

Sénéchal, K. (2016). De la légitimité de séquences didactiques portant sur la discussion et l'exposé critique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 131-149.

Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 185-199). Éditions Peisaj.

Soucy, E. (2019). Pour des apprentissages de l'oral qui traversent le temps : l'oral pragmatique, une approche didactique à utiliser! *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, 10(1), 49-60.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/61871>

APPENDICE A

LE PLAN DÉTAILLÉ DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT

TITRE DE LA SÉQUENCE
Des entrevues comme à la télé

RÉSUMÉ DE LA SÉQUENCE
La séquence d'enseignement vise à amener les élèves à produire une entrevue orale en direct devant leurs pairs. Cette entrevue doit contenir entre 8 et 12 questions et être réalisée avec une personnalité publique (auteur, athlète, artiste, politicien, etc.) jouée par l'interviewé (les élèves auront tout d'abord lu une biographie de leur choix) dans le but de faire connaître cette personnalité aux autres élèves de la classe.

INTENTIONS D'APPRENTISSAGE POUR LES ÉLÈVES
<p>Communication orale</p> <ul style="list-style-type: none">• Explorer et s'approprier le genre de l'entrevue orale• Réaliser une entrevue orale en classe• Développer ses compétences langagières en ce qui a trait à la structure de l'entrevue orale, aux types de questions et à leur construction, aux procédés de relance, au langage non verbal et à l'intonation.

DURÉE DE LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT
Nombre de séances : 11 séances de 75 minutes
Durée totale de la séquence : 4 semaines
Dates : Du 15 mars au 11 avril 2022.

GENRE CHOISI POUR LA SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT
Genre choisi et définition :
L'entrevue orale
Ce genre correspond à un dialogue, entre un intervieweur et un interviewé, qui vise à faire connaître l'interviewé en le décrivant et qui est souvent présenté devant un auditoire (Chartrand et al., 2015). Ce genre permet également aux élèves de travailler des stratégies d'écoute lorsqu'ils jouent les différents rôles, soit pour répondre aux questions qui leur sont posées, soit pour relancer ou poursuivre la discussion, faire des liens ou ajouter des sous-questions aux questions qu'ils ont déjà préparées selon les réponses qui sont données par l'interviewé (Lafontaine, 2011; MELS, 2019). L'entrevue suit une structure particulière qui demande une alternance dans les prises de parole entre l'intervieweur et l'interviewé (Chartrand et al., 2015).
Corpus de textes (écrits ou oraux) sélectionnés :
Chez l'éditeur (2017, 14 décembre). <i>Gilles Tibo</i> [vidéo]. Québec Amérique. https://www.quebec-amerique.com/episodes?episode=ChezEditeur_EP09

Chouinard, G. (2021, 28 mai). Entrevue : Mikaël Kingsbury, porte-parole de l'envolée classique OSM [vidéo]. Salut Bonjour. <https://www.salutbonjour.ca/2021/05/28/entrevue-mikael-kingsbury-porte-parole-de-lenvolee-classique-osm>

Dolbec, L. (2021, 9 septembre). *Entrevue : Louis Morissette révèle tout sur la nouvelle série Virage*. Noovo moi. <https://www.noovomoi.ca/en-vedette/entrevue-louis-morissette-revele-tout-sur-virage.html>

Ministry Deadwolf – Archives Jean Leloup (2018, 25 octobre). *Entrevue avec Jean Leclerc à l'émission « Mange ta ville », animée par Catherine Pogonat sur les ondes de ARTV* [vidéo]. Facebook. <https://www.facebook.com/watch/?v=183464985889904>

Radio-Canada Info (2020). David Saint-Jacques : bilan de mission [vidéo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=eIGeJlUb9a8>

Retour vers la culture (2021, 8 novembre). *Rencontre avec Mariana Mazza* [vidéo]. Ici Artv <https://ici.artv.ca/videos/video/retour-vers-la-culture-marianna-mazza/?autoplay=true>

Tremblay, C. et Lacombe, A. (2019). *Déclic+* (2^e éd.). Chenelière.

LIEN AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (MÉLS, 2006)

Domaines généraux de formation

- Médias (MÉLS, 2006, Les domaines généraux de formation, p. 27)
- Vivre-ensemble et citoyenneté (MÉLS, 2006, Les domaines généraux de formation, p. 28-29)

Compétences transversales

- Compétence 7 - Actualiser son potentiel (MÉLS, 2006, Les compétences transversales, p. 48-49)
- Compétence 8 – Coopérer (MÉLS, 2006, Les compétences transversales, p. 50-51)
- Compétence 9 - Communiquer de façon appropriée (MÉLS, 2006, Les compétences transversales, p. 52-53)

Stratégies

- Tenir compte des conditions de réalisation de la tâche ou du projet ainsi que de ses caractéristiques d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 124).
- Choisir un rôle ou une posture en cernant les exigences qui s'y rattachent (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 124).
- Activer ses connaissances sur le sujet, sur le genre de communication orale et, s'il y a lieu, sur le ou les locuteurs pour anticiper le déroulement de la communication et la manière appropriée d'agir et de réagir (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 125).
- S'appuyer sur des communications orales dans lesquelles ont été observées des façons intéressantes de prendre la parole (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 125).
- Établir le contact et maintenir la communication en portant attention à la position de son corps et à la direction de son regard, en manifestant, verbalement ou non selon le cas, son intérêt, sa compréhension ou son opinion (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 126).
- Relier des idées entre elles à l'aide des temps verbaux, de diverses formes de reprise, d'organiseurs textuels, de marqueurs de relation, etc. (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 126).
- Fournir une rétroaction, la justifier et, si possible, proposer des pistes d'amélioration (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 127).

- Reconsidérer son choix de posture de même que sa façon de remplir le rôle adopté et de respecter les règles établies (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 128).

Savoirs essentiels

- Circonscrire les paramètres de la situation de communication orale qui influencent directement le traitement du sujet et la manière de s'exprimer (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 141).
- Reconnaître et éviter les digressions et les coq-à-l'âne (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 141).
- Reconnaître et utiliser les formules d'ouverture et de clôture appropriées à la situation de communication (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 141).
- Reconnaître et utiliser diverses modalités de demande et d'attribution du droit de parole (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 141).
- Organiser sa pensée avant de répondre à un interlocuteur, en tirant avantage d'un silence, d'une parole en écho, d'une reformulation ou d'un questionnement (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 141).
- Reconnaître et utiliser une intonation neutre ou expressive en fonction du point de vue adopté (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 142).
- Observer le rôle du regard, des gestes et de la mimique pour soutenir des propos et maintenir l'intérêt de l'auditoire ou de l'interlocuteur (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 142).
- Accorder une attention particulière à la précision lexicale, aux choix des pronoms relatifs et des marqueurs de relation et à la construction de l'interrogation (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 143).
- Observer la variation des mots, expressions et procédés utilisés pour enchaîner des propos dans des situations d'interaction verbale (MÉLS, 2006, Français, langue d'enseignement, p. 143).

CRITÈRES D'ÉVALUATION EN FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT (ORAL)

- Adaptation à la situation de communication
 - Tient compte de la situation de communication en offrant des réponses complètes et variées aux questions qui lui sont posées (atelier 2)
 - Limite la durée de sa prise de parole pour favoriser l'interaction et l'écoute et évite les digressions (ateliers 1 et 3)
 - Utilise l'intonation de manière appropriée en fonction du point de vue adopté par rapport au sujet discuté (atelier 5)
- Cohérence des propos
 - Utilise les formules d'ouverture et de clôture propres à l'entrevue (atelier 1)
 - Divise l'entrevue en parties par le regroupement de questions selon les aspects (atelier 1)
 - Utilise des procédés de relance appropriés (atelier 4)
 - Formule des questions qui permettent de faire progresser l'entrevue (atelier 2)
- Utilisation d'éléments verbaux appropriés
 - Utilise des formes interrogatives et des marques interrogatives conformes à la variété de la langue (atelier 2)
 - Construit des énoncés interrogatifs de manière adéquate (atelier 2)
- *Recours à une démarche et à des stratégies appropriées
 - Planification de la prise de parole (structure de l'entrevue) (atelier 1)
 - Utilisation du langage non verbal lors de l'écoute (stratégie d'écoute) (atelier 3)

*Cet élément doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués.

SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT, COURS PAR COURS

Mise en situation – Projet de communication

Date : Mardi 15 mars 2022 (séance 1, partie 1)

Objectifs :

- Intéresser les élèves aux biographies lues par les autres élèves de la classe
- Présenter l'intention de communication du projet
- Sensibiliser les élèves au genre de l'entrevue orale

Matériel :

- Des photos de quelques-unes des personnalités décrites dans les biographies lues par les élèves.

Durée : 10 minutes

Déroulement :

- L'enseignante montre aux élèves les photos des personnalités et leur demande de nommer ces personnalités.
- L'enseignante demande ensuite aux élèves s'ils souhaitent en apprendre davantage sur ces autres personnalités, puis elle leur demande comment ils peuvent obtenir des informations sur ces personnalités sans avoir à lire la biographie lue par leurs pairs. Elle amène les élèves à parler de l'entrevue.
- L'enseignante présente l'intention de communication : produire une entrevue orale en direct devant les élèves de la classe. Cette entrevue devra contenir de 8 à 12 questions et sera réalisée avec une personnalité publique (auteur, athlète, artiste, politicien, etc.) jouée par un autre élève de la classe (celui ou celle qui a lu la biographie de cette personnalité) dans le but de faire connaître la personne aux autres élèves de la classe.

Production initiale et état des connaissances

Date : Mardi 15 mars 2022 (séance 1, partie 2)

Objectifs :

- Permettre aux élèves de s'exercer à réaliser une entrevue orale
- Activer les connaissances antérieures des élèves
- Sensibiliser les élèves aux exigences de l'entrevue d'information

Matériel :

- Photos des personnalités
- Téléphone muni d'une caméra
- Grille d'évaluation de la production initiale (appendice B)

Durée : 65 minutes

Production initiale :

- L'enseignante demande aux élèves de nommer les caractéristiques de l'entrevue orale. Elle note leurs réponses au tableau.
- L'enseignante dit aux élèves qu'à partir de leurs connaissances, six élèves vont réaliser une entrevue orale devant la classe. L'enseignante demande aux élèves de mentionner leurs attentes par rapport au sujet de l'entrevue. Elle prend leurs réponses en note au tableau.
- L'enseignante place ensuite les élèves en équipe de deux et leur demande de choisir une des personnalités présentées et de préparer cinq questions sur sa vie. Elle leur donne environ 15 minutes pour réaliser ce travail. Elle circule pour répondre aux questions, mais ne réajuste pas les réponses des élèves.
- L'enseignante demande ensuite à trois équipes de réaliser leur entrevue avec la personnalité qu'ils ont choisie (cette personnalité est jouée par l'élève qui a lu sa biographie). Chaque équipe s'exécute à tour de rôle. Les membres des autres équipes attendent à l'extérieur de la classe pour ne pas se faire influencer par ce que les autres équipes font.

- Les équipes choisies sortent dans le corridor pour se préparer. Pendant ce temps, l'enseignante explique aux autres élèves qu'ils doivent prendre une position d'écoute active. Elle leur demande également de prendre en note sur une feuille de papier les forces et les faiblesses des intervieweurs et des interviewés.
- Chaque équipe entre et fait passer son entrevue à la personnalité (élève) choisie. Le tout est enregistré sur support vidéo.

État des connaissances :

- L'enseignante revient sur la façon de donner de la rétroaction à ses pairs⁵. L'enseignante demande ensuite aux élèves de commenter les différentes entrevues qu'ils ont écoutes.
- L'enseignante revient ensuite sur les attentes de l'auditoire et demande aux élèves si ces attentes ont été atteintes dans chacune des trois entrevues et la façon dont elles ont été atteintes ou non.
- L'enseignante fait un retour sur les rôles d'intervieweur et d'interviewé dans une entrevue orale qui seront tous les deux enseignés, puisque chaque élève occupera à des moments différents le rôle d'intervieweur et le rôle d'interviewé. Elle leur explique l'asymétrie des rôles, c'est-à-dire que l'intervieweur s'occupe de la prise de parole et de tous les éléments reliés à celle-ci alors que l'interviewé fournit les réponses aux questions. L'intervieweur joue donc un rôle beaucoup plus actif que l'interviewé.
- L'enseignante détermine les objectifs d'apprentissage en collaboration avec ses élèves : la structure de l'entrevue et les rôles à jouer (atelier 1), les types de questions et l'énoncé interrogatif (atelier 2), le langage non verbal et la position d'écoute (atelier 3), les procédés de relance (atelier 4) et l'intonation (atelier 5).

Atelier formatif 1 - La structure de l'entrevue⁶

Date : Mercredi 16 mars 2022 et lundi 21 mars 2022 (séances 2 et 3)

Objectifs :

- Connaître la structure de l'entrevue : ouverture, questionnement, clôture
- Utiliser la structure de l'entrevue

Matériel :

- Entrevue avec Jean Leclerc (0 :00-2 :00)
<https://www.facebook.com/watch/?v=183464985889904>
- Entrevue avec Gilles Tibo (0 :00-1 :30)
https://www.quebec-americaine.com/episodes?episode=ChezEditeur_EP09
- Entrevue avec Mariana Mazza
<https://ici.artv.ca/videos/video/retour-vers-la-culture-marianna-mazza/?autoplay=true>
- Entrevue avec David Saint-Jacques
<https://www.youtube.com/watch?v=eIGeJIUb9a8>
- Cahier *L'entrevue orale* (fiches 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 et fiche réflexive 1) (annexe)
- Grille d'observation (appendice C)

Durée : 75 minutes + 75 minutes

Déroulement :

⁵ L'évaluation par les pairs a été enseignée aux élèves à la fin du mois de novembre 2021. Ils ont eu la chance de s'exercer à plusieurs reprises depuis.

⁶ Cet atelier est inspiré de l'atelier sur la progression thématique proposé par Lafontaine et Dumais (2014, p. 77-79), ainsi que sur l'atelier sur la structure de l'entrevue proposé par Lafontaine (2011, p. 109-112).

1- Élément déclencheur :

- L'enseignante présente deux extraits d'entrevue. Le premier extrait est une entrevue avec Jean Leclerc à l'émission Mange ta ville (2:00) (contre-exemple). Le deuxième extrait est une entrevue audio avec Gilles Tibo (1:30) (exemple).

2- État des connaissances :

- L'enseignante demande aux élèves de partager leurs observations. Elle tente de les amener à nommer la structure de l'entrevue (l'introduction, la présentation, etc.). Elle tente également de les amener à dire qu'ils ne savent pas vraiment qui est Jean Leclerc alors que Gilles Tibo est bien présenté dans l'entrevue. L'enseignante amène les élèves à comprendre l'importance de suivre une structure précise lorsqu'on réalise une entrevue. Elle nomme les objectifs de l'atelier.

3- Enseignement :

- La structure interne de l'entrevue est d'abord définie avec les élèves : l'ouverture, la phase de questionnement et la clôture.
- À partir de ce qui a été dit à l'étape de l'état des connaissances, l'enseignante utilise les éléments à enseigner (introduction : s'adresser à l'audience et les saluer, saluer l'interviewé, présenter l'interviewé; clôture : prendre congé de l'invité, remercier l'inviter, s'adresser aux auditeurs, prendre congé des auditeurs; rôles de l'intervieweur, de l'interviewé et de l'auditoire) pour expliquer quelle est la structure de l'entrevue et les conséquences d'une mauvaise organisation de l'entrevue. Les élèves complètent la fiche 1.1 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe) selon les enseignements reçus (voir Référentiels complétés en classe en annexe).
- L'enseignante présente également aux élèves des exemples de formules de salutation, d'introduction et de clôture. Les élèves complètent le reste de la fiche 1.1 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe).
- L'enseignante présente aux élèves la mise en contexte et l'organisation du questionnement en sous-thème.
- L'enseignante demande aux élèves d'écrire les éléments observables dans la grille d'observation (appendice C).

4- Mise en pratique :

Mise en pratique 1 : La structure de deux entrevues

- L'enseignante distribue aux élèves la fiche 1.2 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe) et leur dit qu'ils écouteront deux entrevues : une avec Mariana Mazza et une autre avec David Saint-Jacques.
- L'enseignante fait une première écoute de l'entrevue avec Mariana Mazza et demande aux élèves de partager leurs premières réactions au sujet de la structure de l'entrevue.
- L'enseignante fait ensuite une écoute analytique et elle invite les élèves à remplir individuellement la fiche 1.2 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe).
- Elle demande aux élèves de nommer ce qu'ils ont écrit sur la fiche 1.2 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe).
- L'enseignante fait ensuite une écoute globale et une écoute analytique de l'entrevue avec David Saint-Jacques. Elle fait les mêmes demandes aux élèves que lors de l'écoute de l'entrevue avec Mariana Mazza.

Mise en pratique 2 : La structure de mon entrevue

- L'enseignante invite les élèves à planifier la structure d'une entrevue qu'ils devront faire avec un de leurs pairs en remplissant la fiche 1.3 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe) et en se référant aux fiches 1.1 et 1.2, ainsi qu'à l'enseignement reçu.
- L'enseignante place ensuite les élèves en dyades afin qu'ils s'exercent à réaliser une entrevue. L'élève A interroge tout d'abord l'élève B qui remplit la fiche 1.4 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe) afin d'évaluer son coéquipier. Puis, les élèves changent de rôle. Les élèves s'enregistrent pendant la réalisation de leurs entrevues.

5- Retour en grand groupe :

Le retour en grand groupe 1 : La structure de deux entrevues

- L'enseignante demande aux élèves les différences et les ressemblances qu'ils ont remarquées entre les deux entrevues vidéo et elle fait une synthèse des observations faites par les élèves.

Le retour en grand groupe 2 : La structure de mon entrevue

- L'enseignante fait un retour sur la mise en pratique 2 et s'assure que tous les élèves ont été en mesure de réaliser correctement l'activité. Elle demande à un élève de rappeler la structure de l'entrevue. Elle revient sur l'importance d'effectuer toutes les étapes de la structure de l'entrevue pour que l'auditoire puisse suivre.

6- Activité métacognitive :

- L'enseignante demande aux élèves de remplir la fiche réflexive 1 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe).

Atelier formatif 2 - Les types de questions et l'énoncé interrogatif⁷

Date : Vendredi 25 mars et lundi 28 mars 2022 et (séances 4 et 5)

Objectifs :

- Connaître les types de questions
- Apprendre à formuler des questions.
- Apprendre à répondre aux questions de manière adéquate.

Matériel :

- Entrevue avec David Saint-Jacques
<https://www.youtube.com/watch?v=eIGeJIUb9a8>
- Cahier *L'entrevue orale* (fiches 2.1, 2.2, 2.3, fiche de lecture et fiche réflexive 2) (annexe)
- *Déclic+*, p. 67, 70-13 (annexe)

Durée : 75 minutes + 75 minutes

Déroulement :

1- Élément déclencheur :

- L'enseignante utilise les questions que les élèves ont préparées lors de l'atelier 1. Elle pose une question de type fermé à un élève. L'élève y répond (probablement par oui ou par non) (contre-exemple). L'enseignante pose ensuite une question ouverte à un autre élève. L'élève répond (exemple).

⁷ Cet atelier est inspiré de l'atelier sur les types de questions et leur formulation proposé par Lafontaine (2011, p. 112-113).

2- État des connaissances :

- L'enseignante demande aux élèves quelle question a suscité une réponse plus longue. Les élèves devraient répondre la deuxième question. Elle leur demande de quel type de question il s'agit. Elle discute avec eux de l'impact de ces questions sur le déroulement de l'entrevue et sur les attentes des auditeurs. Elle discute également avec eux des façons de répondre à ces deux types de questions.
- L'enseignante amène les élèves à comprendre l'importance d'utiliser des questions de type ouvert lorsqu'ils réalisent une entrevue. Elle les amène également à comprendre que lorsqu'ils répondent à une question fermée, ils doivent approfondir leur réponse.

3- Enseignement :

- L'enseignante explique aux élèves ce que sont les questions ouvertes et les questions fermées. Ensemble, ils complètent le référentiel (fiche 2.1 dans le cahier *L'entrevue orale*, en annexe) (voir Référentiels complétés en classe en annexe) et donnent des exemples de chacune des questions.
- L'enseignante montre aux élèves les différentes formes interrogatives et les marques interrogatives qui peuvent être utilisées dans une entrevue dans un registre de langue correct et soutenu en modélisant la façon de poser des questions lors d'une entrevue et le registre de langue à utiliser. Elle fait des contre-exemples et des exemples.
- L'enseignante effectue également un modélage pour montrer aux élèves comment il est possible de bien répondre à des questions ouvertes et à des questions fermées. Elle donne des contre-exemples et des exemples aux élèves.
- L'enseignante demande aux élèves d'écrire les éléments observables dans la grille d'observation (appendice C).

4- Mise en pratique :

Mise en pratique 1 : L'énoncé interrogatif

- L'enseignante demande aux élèves de compléter les pages 70 à 73 dans leur cahier *Déclic+* en équipe de deux et en reprenant l'enseignement reçu dans cet atelier ainsi que les explications à la page 67 dans *Déclic+*.

Mise en pratique 2 : Le questionnement dans une entrevue

- L'enseignante remet aux élèves le texte contenant l'entrevue avec Louis Morissette. Elle place les élèves en dyade et leur demande d'identifier les types de questions qui lui sont posées, ainsi que les marques interrogatives utilisées dans les questions. Les élèves complètent la fiche 2.2 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe).

Mise en pratique 3 : Les questions de mon entrevue

- L'enseignante demande aux élèves de faire une courte recherche sur la personnalité qu'ils intervieweront. Ils doivent ensuite préparer le plan de leur entrevue (ouverture, phase de questionnement, clôture) en remplissant la fiche 2.3 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe) et en utilisant l'enseignement reçu lors des ateliers 1 et 2.

5- Retour en grand groupe :

Le retour en grand groupe 1 : L'énoncé interrogatif

- L'enseignante fait un retour sur les pages à compléter dans *Déclic+* et corrige quelques numéros avec les élèves.

Le retour en grand groupe 2 : Le questionnement dans une entrevue

- L'enseignante fait un retour sur la mise en pratique 2 en demandant aux élèves de lui indiquer certains types de questions et marques interrogatives qu'ils ont remarqués dans les questions posées à Louis Morissette.

Le retour en grand groupe 3 : Les questions de mon entrevue

- L'enseignante fait un retour sur la mise en pratique 3 en s'assurant que les élèves ont bien compris le travail demandé. Elle demande à un élève de rappeler la structure de l'entrevue, les différentes formules de salutation et de clôture, ainsi que les types de questions. Elle revient sur l'importance de poser surtout des questions ouvertes lors d'une entrevue et de suivre une structure.

6- Activité métacognitive :

L'enseignante demande aux élèves de remplir la fiche réflexive 2 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe).

Atelier formatif 3 – Le langage non verbal (stratégie d'écoute)⁸

Date : Mardi 29 mars 2022 (séance 6)

Objectifs :

- Utiliser le langage non verbal pour montrer son incompréhension, son intérêt ou son désaccord (stratégie d'écoute)

Matériel :

- Extrait de l'entrevue avec Mariana Mazza
<https://ici.artv.ca/videos/video/retour-vers-la-culture-marianna-mazza/?autoplay=true>
- Cahier *L'entrevue orale* (fiches 3.1, 3.2, 3.3 et fiche réflexive 3) (annexe)
- Grille d'observation (appendice C)

Durée : 40 minutes

Déroulement :

1- Élément déclencheur :

- L'enseignante demande à un élève de lui raconter sa fin de semaine. Pendant que l'élève s'exprime, elle fouille dans ses choses, regarde par la fenêtre, regarde ses pieds, etc. Puis, elle demande à un autre élève de lui raconter sa fin de semaine. Pendant que celui-ci parle, elle le regarde attentivement, acquiesce, etc.

2- État des connaissances :

- L'enseignante demande aux élèves de nommer leurs réactions par rapport aux deux situations. Elle tente d'amener les élèves à lui parler de sa position d'écoute et de son langage non verbal. Elle nomme l'objectif de l'atelier.

3- Enseignement :

- L'enseignante explique aux élèves la position d'écoute et le langage non verbal lors de l'écoute. Elle effectue un modelage pour montrer aux élèves la position d'écoute et le langage non verbal à utiliser pendant l'entrevue orale. Elle leur montre un contre-exemple, puis un exemple.

⁸ Cet atelier s'inspire de l'atelier proposé par Lafontaine et Arnold (2009).

- Par la suite, ils complètent ensemble le référentiel (fiche 3.1 dans le cahier *L'entrevue orale*, en annexe) (voir Référentiels complétés en classe en annexe).
- L'enseignante demande aux élèves d'écrire les éléments observables dans la grille d'observation (appendice C).

4- Mise en pratique :

Mise en pratique 1 : Langage non verbal des intervieweurs

- L'enseignante fait une écoute analytique de la vidéo de l'entrevue avec Mariana Mazza avec les élèves. Les élèves complètent la fiche 3.2 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe) en identifiant les signaux qui démontrent l'intérêt des intervieweurs.

Mise en pratique 2 : Mon langage non verbal

- Les élèves se placent en équipe de 3. L'élève A raconte une anecdote, pendant que l'élève B l'écoute en adoptant une position d'écoute. L'élève C, quant à lui, remplit la fiche 3.3 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe) en notant les points forts et les points à améliorer dans le langage non verbal de l'élève B.
- Les élèves s'échangent les rôles (l'élève A écoute, l'élève B prend des notes et l'élève C raconte une anecdote).
- Les élèves s'échangent les rôles une dernière fois (l'élève B raconte une anecdote, l'élève C écoute et l'élève A prend des notes).

5- Retour en grand groupe :

Retour en grand groupe sur la mise en pratique 1 : Langage non verbal des intervieweurs

- L'enseignante fait un retour sur les réponses des élèves. Elle demande aux élèves de lui indiquer des signaux utilisés par les intervieweurs pour démontrer leur intérêt.

Retour en grand groupe sur la mise en pratique 2 : Mon langage non verbal

- L'enseignante fait un retour sur la mise en pratique 2 en s'assurant que les élèves ont bien compris le travail demandé. Elle demande à un élève de démontrer ce qu'est une bonne position d'écoute. Elle revient sur l'importance de démontrer de l'intérêt lorsqu'on est l'intervieweur et même l'interviewé.

6- Activité métacognitive :

L'enseignante demande aux élèves de remplir la fiche réflexive 3 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe).

Atelier formatif 4 – Les procédés de relance

Date : Mercredi 30 mars et jeudi 31 mars 2022 (séances 6 et 7)

Objectifs :

- Connaître et utiliser les procédés de relance

Matériel :

- Extrait d'une entrevue réalisée lors de la production initiale
- Entrevue avec David Saint-Jacques

<https://www.youtube.com/watch?v=eIGeJIUb9a8>

- Entrevue avec Mikaël Kingsbury
<https://www.salutbonjour.ca/2021/05/28/entrevue-mikael-kingsbury-porte-parole-de-lenvolee-classique-osm>
- Cahier *L'entrevue orale* (fiches 4.1, 4.2 et fiche réflexive 4) (annexe)
- Grille d'observation (appendice C)

Durée : 35 minutes + 75 minutes

Déroulement :

1- Élément déclencheur :

- L'enseignante présente une des entrevues réalisées lors de la production initiale. Idéalement, l'entrevue qui est montrée aux élèves ne contient pas beaucoup de procédés de relance et l'intervieweur se contente de poser les questions qu'il a préparées. Elle leur présente ensuite un cours extrait de l'entrevue réalisée avec David Saint-Jacques (0:00-0:38)

2- État des connaissances :

- L'enseignante demande aux élèves de lui parler de leurs réactions par rapport à l'entrevue réalisée lors de la production initiale. Elle tente de les amener à parler du manque de cohérence entre les questions et les réponses, surtout si l'intervieweur n'écoute adéquatement l'interviewé.
- L'enseignante demande aux élèves de réagir à l'extrait de l'entrevue avec David Saint-Jacques en décrivant les ressemblances et les différences avec l'entrevue réalisée par leurs pairs. Elle tente de les amener à parler du langage non verbal des deux intervieweurs, puis des procédés utilisés pour relancer l'entrevue. Elle rappelle l'importance de bien écouter l'interviewé pour être en mesure de relancer l'entrevue de manière adéquate. Elle nomme l'objectif de l'atelier.

3- Enseignement :

- L'enseignante explique aux élèves les différents procédés de relance qu'ils peuvent utiliser lorsqu'ils sont intervieweurs. Elle fait un modelage des différents procédés de relance en montrant pour chacun un contre-exemple, puis un exemple.
- Par la suite, ils complètent ensemble le référentiel (fiche 4.1 dans le cahier *L'entrevue orale*, en annexe) (voir Référentiels complétés en classe en annexe).
- L'enseignante demande aux élèves d'écrire les éléments observables dans la grille d'observation (appendice C).

4- Mise en pratique :

Mise en pratique 1 : L'entrevue avec David Saint-Jacques

- L'enseignante fait une écoute analytique de l'entrevue avec David Saint-Jacques avec les élèves. Elle arrête la vidéo lorsqu'il y a des questions et demande aux élèves de lui indiquer les procédés de relance utilisés par l'intervieweur. Les élèves complètent l'activité 1 de la fiche 4.2 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe) en identifiant les procédés de relance.

Mise en pratique 2 : L'entrevue avec Mikaël Kingsbury

- Les élèves écoutent individuellement la vidéo de l'entrevue avec Mikaël Kingsbury et complètent l'activité 2 de la fiche 4.2 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe).

Mise en pratique 3 : J'utilise des procédés de relance

- L'enseignante place les élèves en équipe de 4 en utilisant les mêmes dyades déjà formées lors de l'atelier 1. Elle demande aux élèves de réaliser des entrevues en utilisant la même préparation qu'aux ateliers 1 et 2, mais en tenant compte des enseignements reçus lors des ateliers 3 et 4. La dyade A fait une entrevue pendant que les membres de la dyade B écoutent l'entrevue et remplissent la fiche 4.3 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe) pour les éléments observables concernant les procédés de relance.
- Les élèves doivent ensuite échanger les rôles (la dyade B fait une entrevue et les membres de la dyade A remplissent la fiche 4.3 dans le cahier *L'entrevue orale*).

5- Retour en grand groupe :

Retour en grand groupe sur la mise en pratique 1 :

- L'enseignante fait un retour sur les réponses des élèves. Elle demande à certains élèves de nommer de nouveau les procédés de relance.

Retour en grand groupe sur la mise en pratique 2 :

- L'enseignante fait un retour sur les réponses des élèves. Elle demande à certains d'entre eux de donner des exemples de procédés de relance. Elle demande à certains d'entre eux de lui indiquer des signes utilisés par l'intervieweur pour démontrer son intérêt.

Retour en grand groupe sur la mise en pratique 3 :

- L'enseignante fait un retour sur la mise en pratique 3 en s'assurant que les élèves ont bien compris le travail demandé. Elle demande à un élève de rappeler la structure de l'entrevue, ainsi que les procédés de relance. Elle revient sur l'importance de démontrer de l'intérêt lorsqu'on est l'intervieweur.

6- Activité métacognitive :

L'enseignante demande aux élèves de remplir la fiche réflexive 4 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe).

Atelier formatif 5 - L'intonation⁹

Date : Vendredi 1^{er} avril 2022 (séance 8)

Objectifs :

- Comprendre ce qu'est l'intonation et utiliser une intonation appropriée dans ses prises de parole afin de maintenir l'intérêt de son interlocuteur.

Matériel :

- Cahier *L'entrevue orale* (fiches 5.1, 5.2 et fiche réflexive 5) (annexe)
- Grille d'observation (appendice C)
- Enregistreur

Durée : 75 minutes

Déroulement :

⁹ Cet atelier est une reproduction de l'atelier sur l'intonation proposé par Lafontaine et Dumais (2014, p. 46-51) avec quelques modifications pour l'adapter au contexte du groupe.

1- Élément déclencheur :

Élément déclencheur 1 :

- L'enseignante dit aux élèves qu'il aimerait leur raconter une anecdote d'enfance (2 ou 3 minutes). Elle les invite à prendre une position d'écoute et leur raconte son anecdote en utilisant une voix monotone en première partie et en utilisant un discours chanté en seconde partie.

Élément déclencheur 2 :

- L'enseignante raconte une autre anecdote, mais en utilisant une intonation variée.

2- État des connaissances :

État des connaissances 1 :

- L'enseignante fait deux colonnes au tableau : les points forts et les points à améliorer.
- L'enseignante demande aux élèves de lui donner leurs réactions et les amène à parler de son intonation monotone et de son intonation chantée. Elle note les réponses des élèves au tableau.

État des connaissances 2 :

- L'enseignante pose de nouveau la question aux élèves et note leurs réponses au tableau.
- L'enseignante revient sur les notes prises au tableau afin de présenter l'objectif de l'atelier et fait le lien avec l'intonation de ses élèves qui est parfois monotone, parfois chantée.

3- Enseignement :

- L'intonation est d'abord définie avec les élèves afin que toute la classe ait une définition commune.
- Par la suite, à partir de ce qui a été dit à l'étape de l'état des connaissances, l'enseignant utilise le référentiel (fiche 5.1 dans le cahier *L'entrevue orale*, en annexe) pour expliquer ce qu'est une intonation variée et adéquate dans une prise de parole (voir Référentiels complétés en classe en annexe). Elle fait un modelage de l'intonation en montrant un contre-exemple, puis un exemple aux élèves.
- L'enseignante demande aux élèves d'écrire les éléments observables dans la grille d'observation (appendice C).

4- Mise en pratique :

- À l'avant de la classe, l'enseignante place deux chaises dos à la classe. Un volontaire tire au hasard un sujet de conversation (annexe). Deux volontaires simulent une courte conversation téléphonique devant la classe dans laquelle ils doivent utiliser le mieux possible l'intonation selon ce qu'ils souhaitent exprimer.
- L'enseignante demande aux autres élèves de noter les forces et les faiblesses des volontaires dans la fiche 5.2 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe) pour ce qui est de l'intonation.
- Les deux élèves conversent et l'enseignante les enregistre.

5- Retour en grand groupe :

- L'enseignante fait écouter la conversation enregistrée afin que les volontaires s'entendent. Ensuite, elle fait un retour sur les forces et les faiblesses de l'intonation des volontaires, et les autres élèves de la classe leur donnent des conseils afin d'améliorer leur intonation selon ce qui a été écrit dans le référentiel.

6- Activité métacognitive :

Les élèves sont invités à remplir la fiche réflexive 5 dans le cahier *L'entrevue orale* (annexe).

Atelier – Préparation et mise en pratique

Date : Mercredi 6 avril 2022 (séance 9)

Objectifs : Permettre aux élèves de terminer leur préparation et de s'exercer à réaliser une entrevue avant la production finale.

Matériel :

- Le cahier *L'entrevue orale*

Durée : 55 minutes

Déroulement :

- L'enseignante indique aux élèves qu'ils doivent utiliser ce temps pour compléter le plan final de leur entrevue comme intervieweur (fiche 6 dans le cahier *L'entrevue orale*, en annexe).
- L'enseignante demande ensuite à certains volontaires de réaliser leur entrevue devant tout le groupe. Elle choisit des intervieweurs qui réaliseront une entrevue avec un personnage dont quelques élèves ont lu la biographie. Ainsi, l'interviewé n'est pas celui avec qui l'intervieweur est placé lors de la production finale, mais il peut tout de même répondre aux questions puisqu'il connaît bien le sujet.
- À la fin de la période, l'enseignante fait un retour sur l'activité avec les élèves et leur demande d'identifier les bons et les mauvais coups lors de la mise en pratique.

Production finale

Date : Jeudi 7 avril 2022 et lundi 11 avril 2022 (séances 10 et 11)

Objectifs :

- Permettre aux élèves de mettre en pratique les connaissances et les habiletés qu'ils ont acquises lors des ateliers et de démontrer leur compétence à l'enseignante.
- Permettre aux élèves de mettre à profit leurs connaissances et leurs habiletés pour mener une entrevue comme intervieweur et comme interviewé (oral spontané).

Matériel :

- Une caméra
- Des chaises et des tables pour les élèves qui réalisent l'entrevue
- Grille d'évaluation (appendice B)
- Fiche d'autoévaluation (annexe)
- Grille d'observation (appendice C)

Durée : 75 minutes + 75 minutes

Déroulement :

Les élèves sont maintenant prêts à réaliser leur entrevue devant le reste de la classe. Ils doivent faire un entrevue orale en direct devant leurs pairs. Chaque élève doit jouer le rôle d'intervieweur et le rôle d'interviewé. Lorsqu'il joue le rôle d'intervieweur, l'élève doit réaliser une entrevue avec une personnalité

publique jouée par un de ses pairs (les élèves ont préalablement lu des biographies) en lui posant de 8 à 12 questions dans le but de faire connaître cette personnalité aux autres élèves de la classe.

Ainsi, L'enseignante choisit quatre élèves à la fois (deux intervieweurs et deux interviewés). Les intervieweurs savent les élèves qu'ils interrogeront, mais, idéalement, les interviewés ne savent pas qui les interrogera, ou du moins, ils ne connaissent pas les questions à l'avance.

Pendant ce temps, les autres élèves remplissent la grille d'observation (appendice C). Après chaque entrevue, les élèves qui ont fait l'entrevue donnent une rétroaction verbale de leur présentation. Par la suite, ce sont les autres élèves de la classe qui font part de leurs observations à l'élève. Finalement, l'enseignante fait ses propres commentaires ainsi qu'une synthèse des commentaires faits par les pairs (Dumais, 2011a).

ANNEXES DES ATELIERS

Cahier L'entrevue orale

L'entrevue orale

Les fiches réflexives et les référentiels sont inspirés de Lafontaine et Dumais (2014)

Atelier 1

La structure de l'entrevue orale

Fiche 1.1	Le référentiel sur la structure de l'entrevue orale
Quoi?	Définition :
Comment?	
Pourquoi?	
Quand?	

**Fiche
1.2**

La grille d'écoute des entrevues

Entrevue avec Mariana Mazza	Entrevue avec David Saint-Jacques
Émission :	Émission :
Intervieweur :	Intervieweur :
Interviewée :	Interviewé :
Sujet traité :	Sujet traité :
Structure de l'entrevue : Ouverture : <ul style="list-style-type: none">• Formule de salutation des auditeurs :• Mise en contexte de l'entrevue et de l'invité :• Formule de salutation de l'invité :	Structure de l'entrevue : Ouverture : <ul style="list-style-type: none">• Formule de salutation des auditeurs :• Mise en contexte de l'entrevue et de l'invité :• Formule de salutation de l'invité :

<ul style="list-style-type: none"> • Formule d'introduction de l'entrevue : <p>Phase de questionnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sous-thèmes : <p>Clôture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formule de conclusion de l'entrevue : • Formule de salutation de l'invité : • Formule de salutation des auditeurs : 	<ul style="list-style-type: none"> • Formule d'introduction de l'entrevue : <p>Phase de questionnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sous-thèmes : <p>Clôture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formule de conclusion de l'entrevue : • Formule de salutation de l'invité : • Formule de salutation des auditeurs :
--	--

Rôle de l'intervieweur :	Rôle de l'intervieweur :
Ressemblances entre les entrevues	
Différences entre les entrevues	
Ce que je retiens pour la production de mon entrevue orale	

Fiche

1.3

**Le plan de mon entrevue orale
(mise en pratique)**

Formule de salutation des auditeurs :

Mise en contexte de l'entrevue et de l'invité :

Formule de salutation de l'invité :

Formule d'introduction de l'entrevue :

Questionnement sous-thème 1 :

Question 1 :

Question 2 :

Questionnement sous-thème 2 :

Question 1 :

Question 2 :

Formule de conclusion de l'entrevue :

Formule de salutation de l'invité :

Formule de salutation des auditeurs :

**Fiche
1.4**

**Les forces et les faiblesses
de la structure de l'entrevue orale**

Nom de mon coéquipier : _____
Sujet de l'entrevue : _____

	Forces	Faiblesses
Ouverture		
Phase de questionnement		
Clôture		

**Fiche
réflexive 1**

La structure de l'entrevue orale

1. Dans mes mots, je définis la structure de l'entrevue orale.

2. Qu'est-ce que je retiens de cet atelier sur la structure de l'entrevue orale? Qu'est-ce que j'ai appris?

3. Comment pourrais-je mettre en pratique mes apprentissages sur la structure de l'entrevue orale lors de mes prochaines prises de parole?

4. À la suite de cet atelier, je me suis rendu compte que je dois encore travailler ceci sur la structure de l'entrevue orale :

Atelier 2

Les types de questions et l'énoncé interrogatif

Fiche 2.1	Le référentiel sur le questionnement
Quoi?	Définition :
Comment?	
Pourquoi?	
Quand?	

Fiche de lecture

Entrevue : Louis Morissette révèle tout sur la nouvelle série Virage

Par : [Lysandre Dolbec](#)

9 septembre 2021

Afin de connaître la genèse de cette dramatique inspirée de la vie de [Marianne St-Gelais](#), on a parlé au producteur et au script-éditeur [Louis Morissette](#), qui a aussi amené l'idée originale.

Q1	<p>En conférence de presse, tu as déclaré avoir eu l'idée de la série Virage après ta rencontre avec Marianne St-Gelais sur le plateau de l'émission 1res fois. Comment ça s'est passé exactement?</p> <p>« Juste de la voir réagir alors qu'elle venait de prendre sa retraite, c'était encore tout récent, et de revisiter son passé... Il y a des gens qu'elle n'avait pas revus, et de parler de succès et de ses bons et moins bons coups... J'ai juste senti une grande fragilité, en étant à côté d'elle. Une fragilité qui me laissait présumer qu'elle se posait beaucoup de questions à ce moment-là de sa vie. Quand on est sortis du plateau, souvent on reste un peu en coulisses, j'ai pris quelques minutes avec elle et je lui ai demandé si elle avait le goût qu'on explore sa vie à travers un livre. Je lui ai dit que son histoire pouvait parler à d'autres gens, d'autres athlètes. Parce que peu importe le métier que tu</p>	Notes :
----	---	---------

	<p><i>choisis, un moment donné ça se termine et tu dois vivre avec un deuil. Et elle a accepté de faire le livre! Et après l'écriture du livre, on a décidé d'en faire une adaptation télé. »</i></p>	
Q2	<p>Donc la série Virage est l'adaptation du livre <u><i>La vie pas toujours olympique</i></u> de Marianne St-Gelais qu'elle a écrit avec Rose-Aimée Automne T. Morin?</p> <p>« C'est la prémissse! Avec Virage, on ne voulait pas faire un 'biopic' de Marianne St-Gelais. Pour des raisons de ressort dramatique, entre autres. Donc les autrices ont rencontré des dizaines d'intervenants, d'anciens athlètes, de personnes qui ont vécu ce type d'adrénaline-là et qui ont dû réorienter leur vie. Au final, la prémissse est très axée sur le livre de Marianne, mais dès les épisodes 3 et 4, on fly sur complètement autre chose et ça devient une fiction inspirée de dizaines de personnes!</p>	Notes :
Q3	<p>Le début de Virage commence avec l'histoire de Marianne St-Gelais, elle t'a inspiré la série, et <u><i>je sais qu'elle a aidé Charlotte Aubin à s'entraîner comme une patineuse de vitesse.</i></u> Quel est son niveau d'implication dans le processus final ?</p> <p>« C'est une consultante sur la série en général. Elle a aidé Charlotte, oui, dans son entraînement. Elle était présente quand on a fait le tournage des Mondiaux. Elle était</p>	Notes :

	<p>derrière le moniteur avec la réalisatrice Catherine Therrien afin de dire 'Ça, ça se peut. Ça, ça ne marche pas! On ne bouge pas comme ça!' C'était cool à voir! Après, par contre, on lui a fait lire et on lui a montré le montage des épisodes sans nécessairement qu'elle ait de veto quelconque. Il était important pour nous de prendre une liberté de création. On revient toujours avec le point que ce n'est pas sa vie qu'on raconte, on s'en est inspirés. C'est la muse du projet et elle a été impliquée dans chaque étape.</p> <p>»</p>	
Q4	<p>Comment avez-vous choisi les acteurs qui seront en vedette dans Virage?</p> <p>« Ça a été un processus d'auditions traditionnel. Ça prenait quand même une actrice qui avait du coffre pour porter Marianne St-Gelais, qui était capable d'avoir ses deux facettes. Son côté extrêmement pétillant, c'était notre inspiration. Ce n'est pas sa vie qu'on raconte, mais il y a quelque chose dans la personnalité de Marianne qui est intéressante. Elle est tellement dynamique à l'écran, elle est tellement bubbly, qu'elle ne te laisse jamais deviner tout ce qui se passe derrière son sourire. Cet aspect-là était à la base du personnage de Frédérique Lessard. Et l'an dernier, j'ai passé 6 semaines aux Îles-de-la-Madeleine pour tourner un film de Ken Scott, dont</p>	Notes :

	<p><i>Charlotte Aubin. Quand le jour de l'audition est arrivé à Montréal, elle est venue la faire. Elle s'est bien préparée et elle l'a eu! Elle le méritait, elle a été très bonne. »</i></p>	
Q5	<p><i>Charlotte Aubin nous a récemment confié que pendant les mois précédant les tournages, <u>elle s'était entraînée au moins pendant 1h30, six jours par semaine.</u> Est-ce que tous les acteurs ont dû se transformer en athlètes pour le tournage? Comment se sont-ils préparés?</i></p> <p><i>« Émile, Audrey et Charlotte, principalement. Mais surtout Émile Schneider et Charlotte Aubin. Il fallait qu'ils reproduisent l'attitude des patineurs olympiques. C'est sûr qu'à pleine vitesse, dans les courbes, tout le monde pourra deviner qu'il y avait des doublures pour les acteurs. Mais pour effectuer les départs, pour glisser et se comporter, même dans les petits gestes, comme un athlète de patinage de courte piste, ça, ça leur a pris beaucoup de temps! Particulièrement s'ils n'ont pas patiné ou joué au hockey dans leur vie. Ils ont mis beaucoup de temps et d'efforts là-dessus. Et un athlète, ça a une shape d'athlète! Il faut donc sentir qu'ils sont en forme. »</i></p>	Notes :
Q6	<p><i>Quelle place occupe le sport dans la série à travers la quête des différents personnages?</i></p>	Notes :

« Le sport est présent pour établir l'environnement et les personnages. Après, on se décolle pas mal du sport pour parler davantage de ce que représente le sport. C'est l'adrénaline qui t'a permis d'atteindre un certain niveau. C'est comment tu réorientes ta vie, comment tu choisis une autre carrière. Comment parfois, on est jeune et on oublie de s'écouter en faisant un métier. Qu'on soit avocat, sportif, artiste... Tu peux être pris dans un vortex et tu arrives à 30 ans en te demandant 'OK, mais moi je veux quoi? Je me définis comment pour le reste de ma vie?' C'est là-dedans qu'on plonge!

Et ce ne sont pas des vies que tu peux mener seul. Parce que ta famille vit en fonction de ça. Déménage pour toi. Le menu de la famille est dicté sur ce qu'il faut que tu manges. Les heures de dodo sont dictées par tes olympiques. Les vacances, les jours de congé sont choisis autour de la vie de cette personne-là. Donc quand une personne décide que c'est fini, c'est souvent 6, 7 ou 8 personnes qui doivent réorienter et réorganiser leur vie. C'est tout ce monde-là qui vit avec cette décision. Et souvent, il y a plein d'affaires que la famille a enfouies pendant très longtemps, parce que le timing n'était pas bon et que ce n'était pas la priorité, qui vont remonter tout d'un coup. Et là, il faut qu'on règle des affaires, on aurait dû les

	<p>régler il y a 10 ou 15 ans, et ça se passe là! C'est ça qui est intéressant! »</p>	
Q7	<p><i>En terminant, à quoi ressemblera ton automne?</i></p> <p>« Je suis en tournage sur deux projets qui seront diffusés plus tard. Je commence graduellement l'écriture d'un prochain scénario. Je suis galvanisé par la réception du Guide de la famille parfaite et j'ai le goût d'aller écrire encore! Et on travaille très, très, très fort sur l'adaptation d'Entre deux draps. Il va y avoir une nouvelle saison en français sur une année complète, ainsi que l'adaptation anglophone Pillow Talk qui est LE grand défi des prochains 6 mois. Si on peut bien réussir ça, ça va être bien important pour KOTV! »</p>	Notes :
Q8	<p><i>Est-ce qu'Entre deux draps pourrait être le prochain Un gars, une fille?</i></p> <p>« Que le Bon'Yeu ou j'sais plus qui t'entende! C'est notre grand rêve! Mais il y a beaucoup d'appelés, peu d'élus dans ce genre de choses. On le souhaite! »</p>	Notes :

Fiche

2.2

**Le questionnement par sous-thèmes
dans la Fiche de lecture**

Sous-thème 1 :

Question 1

Ouverte ou fermée :

Marque interrogative :

Mot interrogatif (si présent) :

Question 2

Ouverte ou fermée :

Marque interrogative :

Mot interrogatif (si présent) :

Question 3

Ouverte ou fermée :

Marque interrogative :

Mot interrogatif (si présent) :

Sous-thème 2 :

Question 4

Ouverte ou fermée :

Marque interrogative :

Mot interrogatif (si présent) :

Question 5

Ouverte ou fermée :

Marque interrogative :

Mot interrogatif (si présent) :

Sous-thème 3 :

Question 6

Ouverte ou fermée :

Marque interrogative :

Mot interrogatif (si présent) :

Sous-thème 4 :

Question 7

Ouverte ou fermée :

Marque interrogative :

Mot interrogatif (si présent) :

Question 8

Ouverte ou fermée :

Marque interrogative :

Mot interrogatif (si présent) :

**Fiche
2.3**

**Le plan de mon entrevue orale
(première version)**

Nom du personnage que j'interviewerai :

Formule de salutation des auditeurs :

Mise en contexte de l'entrevue et de l'invité :

Formule de salutation de l'invité :

Formule d'introduction de l'entrevue :

Ouverture

Questionnement

Sous-thème 1 : _____

Question 1 :



	<p>Question 2 :</p> <p>❖</p> <p>Question 3 :</p> <p>❖</p> <p>Question 4 (facultative) :</p> <p>❖</p>
	<p>Sous-thème 2 : _____</p> <p>Question 1 :</p> <p>❖</p> <p>Question 2 :</p> <p>❖</p> <p>Question 3 :</p> <p>❖</p> <p>Question 4 (facultative) :</p> <p>❖</p>

	<p>Sous-thème 3 : _____</p> <p>Question 1 :</p> <p style="text-align: center;">❖</p> <p>Question 2 :</p> <p style="text-align: center;">❖</p> <p>Question 3 :</p> <p style="text-align: center;">❖</p> <p>Question 4 (facultative) :</p> <p style="text-align: center;">❖</p>
Clôture	Formule de conclusion de l'entrevue :
	Formule de salutation de l'invité :
	Formule de salutation des auditeurs :

**Fiche
réflexive 2**

**Les types de questions et
l'énoncé interrogatif**

1. Dans mes mots, je définis les types de questions.

2. Qu'est-ce que je retiens de cet atelier sur les types de questions et l'énoncé interrogatif? Qu'est-ce que j'ai appris?

3. Comment pourrais-je mettre en pratique mes apprentissages sur les types de questions et l'énoncé interrogatif lors de mes prochaines prises de parole?

4. À la suite de cet atelier, je me suis rendu compte que je dois encore travailler ceci sur les types de questions et l'énoncé interrogatif :

Atelier 3

Le langage non verbal

Fiche 3.1		Le référentiel sur le langage non verbal
Quoi?	Définition :	
Comment?		
Pourquoi?		
Quand?		

Fiche 3.2	La grille d'écoute pour l'observation du langage non verbal
Signaux utilisés par Benoît McGinnis pour montrer son intérêt (l'homme)	
Signaux utilisés par Sophie Fouron pour montrer son intérêt (la femme)	

**Fiche
3.3**

**Les forces et les faiblesses
dans le langage non verbal**

Nom de mon coéquipier : _____

	Forces	Faiblesses
La position d'écoute		
Les signaux non verbaux		

**Fiche
réflexive 3**

Le langage non verbal

1. Dans mes mots, je définis le langage non verbal.

2. Qu'est-ce que je retiens de cet atelier sur le langage non verbal?

Qu'est-ce que j'ai appris?

3. Comment pourrais-je mettre en pratique mes apprentissages sur le langage non verbal lors de mes prochaines prises de parole?

4. À la suite de cet atelier, je me suis rendu compte que je dois encore travailler ceci sur le langage non verbal :

Atelier 4

Les procédés de relance

Fiche 4.1		Le référentiel sur les procédés de relance
Quoi?	Définition :	
Comment?		
Pourquoi?		
Quand?		

**Fiche
4.2**

**La grille d'écoute
sur les procédés de relance**

Activité 1 - Entrevue avec David Saint-Jacques

Interviewé : _____

Intervieweur : _____

Sujet de l'entrevue : _____

Dans l'entrevue, l'intervieweur a utilisé les procédés de relance suivants :

Procédés de relance	Exemples
Reprendre un mot dans la réponse de l'invité	
Résumer ce qui vient d'être dit	
Reformuler ce qui vient d'être dit	
Poursuivre avec une autre question	
Demander à l'invité d'illustrer ce qu'il a répondu	
Demander à l'invité de définir un mot ou une expression	
Demander à l'invité de compléter ce qui vient d'être dit	
Suggérer soi-même une explication à ce qui vient d'être répondu	

Faire allusion aux conséquences de ce qui vient d'être répondu

Activité 2 - Entrevue avec Mikaël Kingsbury

Interviewé : _____

Intervieweur : _____

Sujet de l'entrevue : _____

Dans l'entrevue, l'intervieweur a utilisé les procédés de relance suivants :

Procédés de relance	Exemples
Reprendre un mot dans la réponse de l'invité	
Résumer ce qui vient d'être dit	
Reformuler ce qui vient d'être dit	
Poursuivre avec une autre question	
Demander à l'invité d'illustrer ce qu'il a répondu	
Demander à l'invité de définir un mot ou une expression	
Demander à l'invité de compléter ce qui vient d'être dit	
Suggérer soi-même une explication à ce qui vient d'être répondu	
Faire allusion aux conséquences de ce qui vient d'être répondu	

Voici trois procédés de relance que je pense utiliser dans mon entrevue orale :

1. _____

2. _____

3. _____

**Fiche
4.3**

**Les forces et les faiblesses
dans les procédés de relance utilisés**

	Forces	Faiblesses
Élève 1 : <hr/> <hr/> <hr/>		
Élève 2 : <hr/> <hr/> <hr/>		

**Fiche
réflexive 4**

Les procédés de relance

1. Dans mes mots, je définis les procédés de relance.

2. Qu'est-ce que je retiens de cet atelier sur les procédés de relance?

Qu'est-ce que j'ai appris?

3. Comment pourrais-je mettre en pratique mes apprentissages sur les procédés de relance lors de mes prochaines prises de parole?

4. À la suite de cet atelier, je me suis rendu compte que je dois encore travailler ceci sur les procédés de relance :

Atelier 5

L'intonation

Fiche 5.1	Le référentiel sur l'intonation
Quoi?	Définition :
Comment?	
Pourquoi?	
Quand?	

**Fiche
5.2**

**Les forces et les faiblesses
de l'intonation**

Élève 1		Élève 2	
Forces de l'intonation	Faiblesses de l'intonation	Forces de l'intonation	Faiblesses de l'intonation

**Fiche
réflexive 5**

L'intonation

1. Dans mes mots, je définis l'intonation.

2. Qu'est-ce que je retiens de cet atelier sur l'intonation? Qu'est-ce que j'ai appris?

3. Comment pourrais-je mettre en pratique mes apprentissages sur l'intonation lors de mes prochaines prises de parole?

4. À la suite de cet atelier, je me suis rendu compte que je dois encore travailler ceci sur l'intonation :

**Fiche
6**

**Le plan de mon entrevue orale
(version finale)**

Nom du personnage que j'interviewerai :

Formule de salutation des auditeurs :

Mise en contexte de l'entrevue et de l'invité :

Formule de salutation de l'invité :

Formule d'introduction de l'entrevue :

Ouverture

Questionnement

Sous-thème 1 : _____

Question 1 :



	<p>Question 2 :</p> <p>❖</p> <p>Question 3 :</p> <p>❖</p> <p>Question 4 (facultative) :</p> <p>❖</p>
	<p>Sous-thème 2 : _____</p> <p>Question 1 :</p> <p>❖</p> <p>Question 2 :</p> <p>❖</p> <p>Question 3 :</p> <p>❖</p> <p>Question 4 (facultative) :</p> <p>❖</p>
	<p>Sous-thème 3 : _____</p>

	<p>Question 1 :</p> <p style="text-align: center;">❖</p> <p>Question 2 :</p> <p style="text-align: center;">❖</p> <p>Question 3 :</p> <p style="text-align: center;">❖</p> <p>Question 4 (facultative) :</p> <p style="text-align: center;">❖</p>
Clôture	<p>Formule de conclusion de l'entrevue :</p>
	<p>Formule de salutation de l'invité :</p>
	<p>Formule de salutation des auditeurs :</p>

		Procédés de relance
		1.
		2.
		3.
Signaux non verbaux	Posture d' écoute	

Référentiels complétés en classe

Atelier 1

La structure de l'entrevue orale

Fiche 1.1	Le référentiel sur la structure de l'entrevue orale
Quoi?	<p>Définition :</p> <p>La structure de l'entrevue orale consiste en trois parties principales : l'ouverture, la phase de questionnement, la clôture. Cette structure permet à l'intervieweur d'organiser ses idées afin qu'il y ait un apport constant d'information nouvelle. Elle permet également à l'intervieweur et à l'interviewé de suivre le déroulement logique et cohérent de l'entrevue par rapport à un objectif en fonction des destinataires (l'audience et l'intervieweur ou l'interviewé).</p>
Comment?	<p>J'organise mon texte en préparant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mon ouverture : salutation de l'auditoire; présentation du thème et de l'invité aux auditeurs; salutation de l'invité; début de l'entrevue • Mon développement : une phase de questionnement comprenant de 8 à 12 questions divisées en sous-thèmes • Ma clôture : conclusion de l'entrevue; remerciement et salutation de l'invité; remerciement et salutation de l'auditoire. <p>Je rédige un plan présentant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un nombre limité d'idées, mais qui sont claires et précises; • Un équilibre entre les divers sous-thèmes de la phase de questionnement • Une bonne progression de l'information
Pourquoi?	Avoir une structure appropriée dans mon entrevue orale me

	permet de réaliser une entrevue orale claire, cohérente et intéressante qui captivera mon auditoire, qui pourra ainsi mieux s'informer sur la personne présentée.
Quand?	J'ai une structure appropriée dans mon entrevue orale.

Les types de questions et la phrase interrogative

Fiche 2.1	Le référentiel sur le questionnement
Quoi?	Définition: Une série de questions que l'intervieweur pose à l'interviewé.
Comment?	Poser des questions ouvertes (c.-à-d. qui exigent une explication). Diviser la phase de questionnement en sous-thèmes Utiliser les marques interrogatives appropriées
Pourquoi?	Pour que l'entrevue se déroule bien. Pour répondre aux attentes de l'auditoire.
Quand?	Pendant la phase de questionnement d'une entrevue orale.

Atelier 3
Le langage non verbal

Fiche 3.1	Le référentiel sur le langage non verbal
Quoi?	Définition: Les expressions utilisées par l'interlocuteur ou l'attitude que prends le corps pendant une prise de parole.
Comment?	→ Je souris, je regarde la personne, je hocher la tête, je décroise les bras, j'adopte une bonne posture, cl'érangle, je reste près de la personne, j'adopte des expressions faciales intéressées
Pourquoi?	→ Un langage non verbal adéquat donne plus de crédibilité à l'interviewé et interpelle les auditeurs.
Quand?	Lorsque j'écoute une prise de parole en direct.

Atelier 4
Les procédés de relance

Fiche 4.1	Le référentiel sur les procédés de relance
Quoi?	Définition: Procédés qui servent à faire des liens entre les questions et à relancer/poursuivre l'entrevue.
Comment?	<ul style="list-style-type: none"> • Résumer ce qui vient d'être dit • Reprendre un mot dans la réponse de l'invité. • Reformuler ce qui vient d'être dit. • Poursuivre avec une autre question • Demander à l'invité de définir un mot • Demander à l'invité d'illustrer sa réponse • Demander à l'invité de compléter ce qui vient • Suggérer une explication soi-même dit
Pourquoi?	Pour mieux poursuivre l'entrevue
Quand?	Après une réponse de l'invité

Atelier 5

L'intonation

Fiche 5.1	Le référentiel sur l'intonation
Quoi?	Définition: L'intonation est l'expression que tu mets à ta voix. Elle permet de transmettre des émotions.
Comment?	<ul style="list-style-type: none"> · Je varie le volume et le débit de ma voix. · J'utilise une intonation ascendante à la fin de phrases exclamatives et interrogatives. · Descendante → déclaratives, affirmatives. · Je ne récite pas mon texte.
Pourquoi?	Comprendre l'intonation et l'utiliser comme il faut me permet de maintenir l'intérêt de l'interlocuteur
Quand?	Dans mes prises de parole

Déclic+, p. 67, 70-73 (atelier 2)

Voir ces pages dans le manuel.

Les procédés de relance (atelier 3)

- Reprendre un mot dans la réponse de l'invité
- Résumer ce qui vient d'être dit
- Reformuler ce qui vient d'être dit
- Poursuivre avec une autre question
- Demander à l'invité d'illustrer ce qu'il a répondu
- Demander à l'invité de définir un mot ou une expression
- Demander à l'invité de compléter ce qui vient d'être dit
- Suggérer soi-même une explication à ce qui vient d'être répondu
- Faire allusion aux conséquences de ce qui vient d'être répondu

Sujets de conversation pour l'atelier 5

<p>Sujet : Invitation à une fête d'anniversaire</p> <p>Éléments de discussion : Date, heure, nombre d'invités, thématique, activités pendant la fête, idées de cadeaux, nourriture.</p>	<p>Sujet : Invitation à aller au cinéma</p> <p>Éléments de discussion : Date, heure, lieu, film, raisons d'aller voir ce film, noms des personnes qui seront là.</p>
<p>Sujet : Recette de cuisine</p> <p>Éléments de discussion : Nom du plat, ingrédients, ustensiles nécessaires, temps de cuisson, procédures pour réaliser la recette.</p>	<p>Sujet : Emprunt d'un jeu vidéo</p> <p>Éléments de discussion : Nom du jeu, période d'emprunt, raisons de l'emprunt, explications du jeu.</p>

APPENDICE B

LA GRILLE D'ÉVALUATION

Nom : _____
 Groupe : _____

Personnage : _____
 Date : _____

Grille d'évaluation – Entrevue orale

Critères	A	B	C	D	E
1. Adaptation à la situation de communication	Tient compte de la situation de communication en offrant des réponses complètes et variées aux questions qui lui sont posées.	Tient compte de la situation de communication en offrant des réponses complètes aux questions qui lui sont posées.	Tient compte de la situation de communication en offrant des réponses généralement complètes aux questions qui lui sont posées.	Tient compte de la situation de communication en offrant des réponses peu développées aux questions qui lui sont posées.	Ne tient pas compte de la situation de communication en ne répondant pas aux questions ou en répondant très peu.
	Favorise l'interaction et l'écoute en limitant la durée de sa prise de parole et en posant des questions ouvertes liées au sujet de l'entrevue.	Favorise l'interaction et l'écoute en limitant la durée de sa prise de parole et en posant des questions liées au sujet de l'entrevue.	Favorise l'interaction et l'écoute en limitant la durée de sa prise de parole et en posant des questions généralement liées au sujet de l'entrevue.	Favorise maladroitement l'interaction et l'écoute en limitant parfois la durée de sa prise de parole et en posant des questions fermées ou hors sujet.	Ne favorise pas l'interaction et l'écoute en ne limitant pas la durée de sa prise de parole et en posant des questions hors sujet.
	Utilise l'intonation de manière appropriée en fonction du point de vue adopté par rapport au sujet discuté.	Utilise l'intonation de manière généralement appropriée en fonction du point de vue adopté par rapport au sujet traité.	Utilise l'intonation en fonction du point de vue adopté par rapport au sujet traité malgré quelques maladresses.	Utilise maladroitement l'intonation en fonction du point de vue adopté par rapport au sujet traité.	Utilise très peu l'intonation en fonction du point de vue adopté par rapport au sujet traité.
2. Cohérence des propos	Utilise les formules d'ouverture et de clôture propres à l'entrevue de manière appropriée.	Utilise les formules d'ouverture et de clôture propres à l'entrevue de manière appropriée, à l'exception de rares erreurs.	Utilise les formules d'ouverture et de clôture propres à l'entrevue de manière généralement appropriée malgré quelques maladresses.	Utilise maladroitement les formules d'ouverture et de clôture propres à l'entrevue.	N'utilise pas les formules d'ouverture et de clôture propres à l'entrevue.
	Divise l'entrevue en parties en regroupant les questions selon les aspects de manière appropriée.	Divise l'entrevue en parties en regroupant les questions selon les aspects de manière appropriée, à l'exception de quelques erreurs.	Divise l'entrevue en parties en regroupant les questions selon les aspects, malgré quelques maladresses.	Divise maladroitement l'entrevue en parties en faisant plusieurs erreurs dans le regroupement des questions selon les aspects.	Ne divise pas l'entrevue en parties et ne regroupe pas les questions selon les aspects.
	Assure la progression de l'entrevue en formulant des questions variées et de façon adéquate.	Assure la progression de l'entrevue en formulant des questions de façon adéquate.	Assure la progression de l'entrevue en formulant des questions de façon généralement adéquate.	Assure maladroitement la progression de l'entrevue en formulant des questions de façon souvent inadéquate.	Assure peu la progression de l'entrevue en formulant des questions de façon inadéquate.

3. Utilisation d'éléments verbaux appropriés	Utilise des formes et des marques interrogatives conformes à la variété de la langue.	Utilise des formes et des marques interrogatives conformes à la variété de la langue à l'exception de quelques rares erreurs.	Utilise des formes et des marques interrogatives conformes à la variété de la langue à l'exception de quelques erreurs.	Utilise des formes et des marques interrogatives conformes à la variété de la langue, mais fait plusieurs erreurs.	Utilise des formes et des marques interrogatives non conformes à la variété de la langue.
	Construit des énoncés interrogatifs de manière adéquate.	Construit des énoncés interrogatifs de manière adéquate, malgré quelques rares erreurs.	Construit des énoncés interrogatifs de manière adéquate, malgré quelques erreurs.	Construit des énoncés interrogatifs de manière généralement adéquate, mais fait plusieurs erreurs.	Construit plusieurs énoncés interrogatifs de manière inadéquate.

Commentaires sur le recours à une démarche et à des stratégies appropriées		
	Forces	À améliorer
Planification de la prise de parole		
Utilisation du langage non verbal lors de l'écoute (stratégie d'écoute)		

Cote finale :

APPENDICE C

LA GRILLE D'OBSERVATION*

Nom : _____ Date : _____

Nom de l'élève observé : _____

La grille d'observation

Eléments à observer	Aspects positifs	Aspects négatifs
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

*Cette grille d'observation est tirée de Lafontaine et Dumais (2014, p. 280)

LA GRILLE D'OBSERVATION COMPRENANT LES ÉLÉMENTS OBSERVABLES

Éléments à observer	Aspects positifs	Aspects négatifs
1. La structure <ul style="list-style-type: none"> • Ouverture • Questionnement • Clôture 		
2. Questionnement <ul style="list-style-type: none"> • Les types de questions • La structure des questions • Les réponses données 		
3. Langage non verbal <ul style="list-style-type: none"> • Les expressions faciales • La posture • Le regard 		
4. Les procédés de relance <ul style="list-style-type: none"> • Leur présence • Leur utilisation 		
5. L'intonation <ul style="list-style-type: none"> • Le changement selon le point de vue • Les pauses, le questionnement et les exclamations 		

APPENDICE D

LE JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE

Date : _____

Étape de la séquence d'enseignement : _____

Notion(s) enseignée(s) : _____

1. Quels ont été mes coups de cœur? Pourquoi?

2. Quelles ont été mes surprises? Pourquoi?

3. Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné? Pourquoi?

4. Quels sont les changements que je devrais apporter pour la prochaine fois?

5. Qu'est-ce que je retiens de mon enseignement de l'oral?

6. Quels sont les commentaires de mes élèves par rapport au cours?

APPENDICE E

LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES CIBLÉS LORS DE LA PRODUCTION INITIALE ET LORS DE LA PRODUCTION FINALE

Résultats des évaluations des élèves ciblés lors de la production initiale et lors de la production finale

Critères		Élève 1		Élève 2		Élève 3		Élève 4		Élève 5		Élève 6	
		Prod. initiale	Prod. finale										
1. Adaptation à la situation de communication	Tenir compte de la situation de communication en offrant des réponses complètes et variées	B	A	B	A	B	B	B	A	C	C	C	B
	Favoriser l'interaction et l'écoute en limitant la durée de sa prise de parole en posant des questions ouvertes et liées au sujet de l'entrevue	A	A	A	A	B	B	B	B	B	B	B	A
	Utiliser l'intonation de manière appropriée	A	B	A	A	C	B	B	B	D	C	B	C
2. Cohérence des propos	Utiliser les formules d'ouverture et de clôture propres à l'entrevue	C	A	C	A	D	A	D	A	C	A	C	A
	Diviser l'entrevue en parties en regroupant les questions selon les aspects	C	A	C	A	C	A	C	B	C	B	C	A
	Utiliser des procédés de relance	D	B	D	B	D	B	D	A	D	C	D	A
	Assurer la progression de l'entrevue	B	B	B	B	C	B	C	B	D	A	D	A
3. Utilisation d'éléments verbaux appropriés	Utiliser des formes et des marques interrogatives appropriées	B	A	B	A	B	A	B	A	A	A	A	A
	Construire des énoncés interrogatifs de manière appropriée	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A