

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
GENEVIEVE BOUTIN

DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT
D'APPRENANTS ADULTES EN FRANCISATION PAR L'ENTREMISE D'UNE
SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL INCLUANT L'ÉVALUATION
PAR LES PAIRS

MARS 2021

À mes deux amours, Camil et Solana, pour qui j'espère que mes efforts seront une source d'inspiration à poursuivre leurs rêves sans abandonner.

Chaque réussite commence avec la volonté d'essayer.

Auteur inconnu

REMERCIEMENTS

Je remercie d'abord sincèrement mon directeur de recherche, Christian Dumais, pour sa grande patience et son soutien à chaque étape de la recherche et de la rédaction de cet essai. Il a su me guider à travers les étapes de ma découverte du monde de la recherche en éducation. Ce concept, d'abord extrêmement flou pour moi, a révélé ses facettes au fil des mois, des années, et je suis maintenant, grâce à son aide précieuse, parvenue à ce point où je fais moi-même un peu partie de ce monde de chercheurs. J'en suis extrêmement fière. Je dois admettre que je me suis laissé prendre au jeu et que, grâce à son savoir-faire et à ses grandes connaissances, le concept de recherche en éducation est non seulement devenu clair mais, en plus, mon aversion du départ s'est transformée en intérêt. À ma grande surprise, j'ai fini par éprouver du plaisir à cette recherche. Je ressens énormément de satisfaction au moment d'écrire ces mots et je lui serai éternellement reconnaissante.

Je remercie mes enseignant et enseignantes, mes superviseurs de stage et toute l'équipe administrative derrière ce beau programme de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je tiens à remercier tout particulièrement Mme Audrey Groleau qui s'est démenée corps et âme à mes côtés pour l'obtention de mon autorisation d'enseigner. Se sentir comme un humain et non comme un numéro dans un établissement d'études supérieures de cette taille n'a pas de prix. Au cours de ces cinq dernières années, leur présence à mes côtés m'a permis d'évoluer en tant que professionnelle, mais également en tant que femme et mère. Ils m'ont tant apporté sur le plan professionnel et personnel que je ressors de cette expérience grandie et emplie de gratitude.

Je ne peux évidemment pas passer sous silence la générosité sans bornes de mes étudiants qui, malgré les délais imposés par le confinement du printemps 2020 et les conditions difficiles à notre reprise, ne m'ont jamais laissée tomber. Notre intervention,

interrompue subitement, n'a pu se poursuivre que grâce à leur générosité et leur loyauté. Même si la majorité travaillait à temps plein au moment de la reprise de l'intervention, ils ont tous pris le temps d'assister à 100% de mes ateliers et de faire les activités individuelles à partir de leur domicile. Sans leur dévouement, tous mes efforts précédents auraient été vains et j'aurais dû tout reprendre à zéro. Je leur dois une fière chandelle.

Je veux remercier mes enfants et mon conjoint que j'ai dû abandonner de longues heures, des journées et des semaines même, et qui n'ont, malgré les désagréments familiaux que posaient mes études, jamais cessé de m'encourager à mener ce projet à terme. Je remercie mon père qui a discrètement suivi la progression de mes études depuis mon entrée à la maternelle. Malgré mon âge et le fait qu'il s'agisse de mon énième programme universitaire, je peux encore lire la fierté sur son visage chaque fois qu'il me demande « comment ça avance? » Les nombreux « Lâche pas! T'es capable! » de toute ma famille m'ont permis de tenir la route et j'espère avoir transmis un message clair à ma progéniture à travers ce cheminement : Quand on veut, on peut!

Finalement, ma maman qui, malgré le fait qu'elle nous ait quittés depuis déjà 20 ans, était une présence constante à mes côtés. Combien de fois, durant les périodes de fatigue et de découragement causées par ce défi qu'est la rédaction scientifique, je me suis remémoré cette citation de François Mauriac, qui était sa préférée : Notre vie vaut ce qu'elle nous a coûté d'efforts. Maman, après tous ces efforts, le voici mon essai!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	4
CHAPITRE I.....	6
PROBLÉMATIQUE	6
1.1 L'enseignement de l'oral	6
1.1.1 L'oral dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)	7
1.1.2 Les difficultés liées à l'enseignement de l'oral pour les enseignants	9
1.1.3 Les difficultés liées à l'enseignement de l'oral identifiées par les élèves	10
1.2 L'évaluation de l'oral	12
1.2.1 Les difficultés liées à l'évaluation de l'oral pour les enseignants	12
1.2.2 Le manque de repères de développement pour évaluer l'oral.....	14
1.2.3 Les difficultés en lien avec l'évaluation de l'oral pour les élèves	14
1.3 L'oral chez l'étudiant adulte en francisation.....	16
1.3.1 L'enseignement de l'oral auprès d'adultes en francisation.....	17
1.3.2 L'évaluation de l'oral de l'adulte en francisation	21
1.3.3 Le programme d'enseignement de la francisation aux adultes au Québec	22
1.4 La question de recherche	23
CHAPITRE II	26
CADRE THÉORIQUE	26
2.1 L'oral et la compétence à communiquer oralement.....	26

2.1.1 Les statuts de l'oral	28
2.1.2 Les attentes en ce qui concerne l'enseignement de l'oral	28
2.1.3 Les approches didactiques de l'oral	29
2.1.4 Les séquences d'enseignement de l'oral par les genres	34
2.1.5 L'atelier formatif.....	37
2.2 L'état des connaissances en matière d'évaluation	42
2.2.1 Les fonctions de l'évaluation	42
2.2.2 L'importance pour les élèves de connaître les critères d'évaluation	43
2.2.3 Les moyens et outils d'évaluation.....	44
2.2.4 L'évaluation par les pairs	46
2.2.5 L'autoévaluation et la réflexion métacognitive.....	51
2.3 L'évaluation à la francisation des apprenants adultes.....	53
2.4 L'objectif de recherche	55
CHAPITRE III	57
MÉTHODOLOGIE.....	57
3.1 Le type de recherche	57
3.2 Le contexte d'intervention et les participants	58
3.3 Le déroulement et la description de l'intervention en classe	62
3.4 Les méthodes de cueillette, de traitement et d'analyse des données.....	67
CHAPITRE IV	73
RÉSULTATS ET ANALYSE	73
4.1 Le compte rendu critique de l'intervention réalisée.....	73
4.1.1 La production initiale et l'état des connaissances	75
4.1.2 Les cinq ateliers formatifs.....	78
4.1.3 La production finale	87
4.1.4 Les réponses des étudiants aux questions d'autoévaluation et de réflexion	91
4.2 Le développement de la compétence à communiquer oralement des étudiants....	95
4.3 La réponse à notre question de recherche	100
4.4 Les compétences développées par l'enseignante au cours de l'intervention	101
4.4.1 Compétence 1	102

4.4.2 Compétence 2.....	102
4.4.3 Compétence 3.....	103
4.4.4 Compétence 4.....	104
4.4.5 Compétence 8.....	105
4.4.6 Compétence 11.....	106
CHAPITRE V	108
SYNTHÈSE ET CONCLUSION.....	108
5.1 La synthèse.....	108
5.2 Les apports de l'intervention dans le cadre de l'essai à notre développement professionnel	111
5.3 Les limites de l'intervention et les perspectives de l'essai	113
5.4 Pistes d'amélioration possible.....	115
RÉFÉRENCES.....	117
APPENDICE A.....	127
Questionnaire sur les objets de l'oral servant à déterminer les connaissances préalables des participants (production initiale).....	127
APPENDICE B	129
Questionnaire sur les objets de l'oral servant à déterminer les connaissances en communication à l'oral acquises par les étudiants au cours des ateliers (production finale)	129
APPENDICE C	131
Autoévaluation et réflexion métacognitive (après la production finale).....	131
APPENDICE D	135
Grille d'observation pour fins de rétroaction	135
APPENDICE E	137
Séquence d'enseignement de l'oral.....	137
APPENDICE F	194
Squelette du journal de bord	194
APPENDICE G	196
Grilles d'évaluation des niveaux 3 à 6 du programme de francisation	196

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Genres et conduites discursives associées	p.32
Tableau 2 : Types d'ateliers formatifs à l'oral	p.38
Tableau 3 : Étapes de l'atelier formatif	p.40
Tableau 4 : Moyens d'évaluation de l'oral	p.45
Tableau 5 : Outils d'évaluation de l'oral	p.45
Tableau 6 : Critères d'évaluation en production orale	p.54
Tableau 7 : Critères d'évaluation en production orale	p.55
Tableau 8 : Participants	p.62
Tableau 9 : Critères à évaluer en production orale selon le programme du MÉLS et ateliers choisis en fonction de chacun de ces critères	p.64
Tableau 10 : Critères à observer en compréhension orale selon le programme du MÉLS et atelier choisi en fonction de ces critères	p.65
Tableau 11 : Déroulement de la séquence d'enseignement	p.66
Tableau 12 : Outils et moyens utilisés pour la collecte de données	p.67
Tableau 13 : Difficultés éprouvées par les participants en lien avec les éléments à traiter dans les ateliers	p.77
Tableau 14 : Étapes des cinq ateliers formatifs de la séquence d'enseignement de l'oral	P.79
Tableau 15 : Résultats concernant la motivation des participants à participer aux ateliers	p.91
Tableau 16 : Réponses concernant l'atelier le plus utile selon les participants	p.92
Tableau 17 : Objets de l'oral que les participants croient le mieux réussir après les ateliers	p.93
Tableau 18 : Objets de l'oral que les participants trouvent encore difficiles après les ateliers	p.94

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Séquence d'enseignement de l'oral de Dolz et Schneuwly (1998)	p.36
Figure 2 : Séquence d'enseignement de l'oral au secondaire de Lafontaine	p.37
Figure 3 : Adaptation de l'analyse de contenu de Guay (2003) (Filteau 2009, p.50)	p.72

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSS	Centre de services scolaire
DDE	Définition des domaines d'évaluation
DGF	Domaines généraux de formation
JPM	Journée pédagogique montréalaise
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Dans le cadre de la maîtrise en enseignement du français au secondaire offerte par l'Université du Québec à Trois-Rivières, nous devons identifier un problème auquel nous souhaitons apporter une solution. C'est par la réalisation d'une intervention dans un milieu d'enseignement qu'une solution est proposée. Cette intervention a donc pour but de jeter un nouvel éclairage sur un problème d'ordre professionnel relié à l'apprentissage et à l'enseignement et d'y proposer une piste de solution. Cela a aussi pour objectif de développer nos compétences professionnelles en enseignement. Cet essai rend compte de l'intervention que nous avons menée, intervention appuyée sur la recherche, ainsi que du développement de nos compétences professionnelles.

Dans le chapitre I de cet essai, la problématique, nous explorons l'enseignement et l'évaluation de l'oral en classe de français au Québec et, plus spécifiquement, en classe de francisation. Nous abordons les difficultés liées à l'enseignement de l'oral pour les enseignants, mais également du point de vue des élèves en ce qui concerne le développement de la compétence à communiquer oralement. Nous traitons également des difficultés liées à l'évaluation de l'oral, entre autres celles qui concernent le manque de repères concernant ce qui doit être évalué et comment le faire. Il est également question de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral en classe de francisation auprès d'une clientèle adulte, au Québec, puisque c'est auprès de cette clientèle que l'intervention a été réalisée. À la fin de ce chapitre nous posons la question de recherche suivante : Quels sont les effets de la mise à l'essai d'une séquence d'enseignement de l'oral incluant l'évaluation par les pairs sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation?

Le chapitre II de cet essai, le cadre théorique, fait état des différentes recherches existantes en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'oral en classe de

français. La compétence à communiquer oralement y est définie et on y aborde la différence entre l'oral médium et objet d'enseignement. On y traite aussi des différentes attentes en enseignement de l'oral et des approches didactiques, telles que l'oral pragmatique, l'oral intégré et l'oral par les genres. La séquence d'enseignement de l'oral par les genres de Dolz et Schneuwly (1998) et celle de Lafontaine (2007), ainsi que les ateliers formatifs de Dumais (Dumais, 2010; Dumais et Messier, 2016) sont présentés. On y décrit l'évaluation, à la fois au secteur jeune et en éducation aux adultes, en abordant ses fonctions, l'importance pour les élèves d'en connaître les critères, ainsi que les moyens et outils de l'évaluation. On aborde aussi l'évaluation par les pairs, en accordant une importance particulière à l'observation et à la rétroaction, ainsi qu'à l'autoévaluation et la réflexion métacognitive, qui sont des éléments cruciaux de l'intervention réalisée. Finalement, l'objectif de recherche est présenté: Décrire les effets de la mise à l'essai d'une séquence d'enseignement de l'oral incluant l'évaluation par les pairs sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation.

Dans le chapitre III, la méthodologie, le concept de recherche action est défini et nous décrivons les participants ainsi que le contexte de l'intervention. Nous faisons également état de l'intervention qui a été réalisée en classe en présentant les différents ateliers formatifs de la séquence d'enseignement de l'oral réalisée. Les méthodes de cueillette, de traitement et d'analyse des données choisies sont aussi énumérées et expliquées.

Le chapitre IV, les résultats et l'analyse, communique le compte rendu de l'intervention en survolant chaque étape de la séquence d'enseignement réalisée, de la production initiale à la production finale, en passant par chacun des cinq ateliers formatifs. Nous avons intégré les commentaires notés dans les grilles d'observation ainsi que dans notre journal de bord. Nous avons également ajouté des informations provenant des différents documents remplis par les participants, tels que les documents

d'autoévaluation et de réflexion métacognitive (questionnaires) et les questionnaires servant à évaluer la compréhension des éléments reliés aux objets de l'oral enseignés. Toutes ces données nous ont permis de comparer les résultats des participants lors de la production initiale avec ceux de la production finale, afin de vérifier si l'enseignement reçu a permis le développement de la compétence à communiquer oralement de nos participants. Dans ce chapitre, nous traitons également des compétences professionnelles que nous avons développées grâce à cette intervention. Finalement, nous répondons à notre question de recherche grâce à nos conclusions.

Dans le chapitre V de cet essai, la synthèse et la conclusion, nous énumérons les différents apports de l'intervention à notre développement professionnel, en expliquant ce qu'ils nous ont permis de comprendre et de quelle façon les compétences développées influenceront notre façon de planifier et d'enseigner à l'avenir. Nous faisons également état des limites de l'intervention et des perspectives de l'essai.

Mots clés : enseignement de l'oral, évaluation de l'oral, séquence d'enseignement de l'oral, atelier formatif, objets de l'oral, genre discussion, francisation, éducation aux adultes

Note : Dans le but d'alléger le texte, le masculin a été retenu tout au long du document.

INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue, maternelle, seconde ou même tertiaire, va bien au-delà du simple apprentissage du vocabulaire. Étant enseignante en langues secondes depuis 20 ans, et ayant été plus souvent qu'à notre tour assise sur les bancs d'école pour apprendre une langue, nous savons à quel point toutes les facettes d'une langue sont importantes et interagissent ensemble dans un engrenage à la fois complexe et magnifique. L'oral occupe une place importante dans cet engrenage et c'est souvent d'abord la maîtrise de cet aspect de la langue qui nous permet de fonctionner efficacement dans notre vie professionnelle, scolaire, sociale ou personnelle. Une formation adaptée et efficace en matière d'oral est essentielle en classe de français, autant sur le plan de la production que de la compréhension (Dumais, 2014).

Dans le cadre de la maîtrise en enseignement du français au secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières, nous devons nous initier à la recherche en rédigeant un essai basé sur une intervention réalisée en classe, dans le but de favoriser notre développement professionnel. Dans cette intervention, nous avons joué un double rôle, soit celui de chercheuse et celui d'enseignante. Cela nous a permis d'entreprendre une démarche de résolution de problème de type recherche-action dans notre propre contexte scolaire, tout en développant nos compétences professionnelles et en améliorant nos techniques d'enseignement. Étant donné notre champ d'expertise, nous nous sommes attardés particulièrement à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral en classe de français au secondaire et de francisation à l'éducation des adultes. L'intervention sur laquelle repose cet essai a été réalisée en classe de francisation, auprès d'une clientèle adulte allophone. Cette classe, dont nous sommes titulaires depuis 2009, accueille chaque année entre 15 et 20 étudiants de différentes nationalités et de niveaux allant du plus débutant au plus avancé. Dans le cadre de cet essai, ce sont les étudiants de niveau intermédiaire de ce groupe qui ont été sélectionnés (niveaux 3

à 6). Précisons que cet essai découle d'un questionnement que nous avons en ce qui concerne l'enseignement de l'oral auprès d'apprenants adultes de français langue seconde. Nous souhaitons comprendre comment développer la compétence à communiquer oralement de ces apprenants de la façon la plus efficace possible tout en tenant compte de la réalité de ce type de classe.

Bien que l'intervention et le stage se soient déroulés dans ce milieu scolaire, nous avons élargi notre recension des écrits et notre cadre de référence à tous les niveaux d'enseignement, incluant l'ordre primaire, étant donné le peu de recherches en général concernant la didactique de l'oral.

Cet essai présente donc l'intervention que nous avons menée en classe de francisation qui s'appuie sur les plus récents résultats de la recherche en didactique de l'oral. Par la mise en pratique d'une séquence d'enseignement de l'oral sur le genre discussion, il nous a été possible de faire une réflexion critique sur le développement de nos compétences professionnelles en plus de rendre compte du développement de la compétence à communiquer oralement d'étudiants en francisation.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Le chapitre I de cet essai explore une problématique relevée dans l'enseignement et l'évaluation de l'oral en classe de français au Québec. La problématique traitée dans cet essai prend deux directions principales, soit l'enseignement de l'oral et l'évaluation de l'oral en général au Québec. Ensuite, il est question plus précisément de l'oral chez les étudiants adultes en francisation. La question de recherche termine cette première section de l'essai.

1.1 L'enseignement de l'oral

Dans la francophonie, l'oral a été pendant plusieurs décennies le parent pauvre de la didactique du français (Dumais et Lafontaine, 2011). En fait, d'un point de vue historique, l'intérêt en ce qui concerne l'oral est apparu plus tardivement dans les programmes scolaires et l'oral parvient difficilement à s'imposer au même titre que les autres disciplines (Dolz et Schneuwly, 1998).

Au Québec, plus précisément, la situation n'est pas différente. Il a fallu attendre le programme du MÉQ de 1980 pour qu'on introduise l'oral dans le programme, principalement avec l'exposé oral formel (Lafontaine, 2004a). Malgré cette initiative, les éléments propres à l'enseignement/apprentissage de l'oral sont souvent négligés en classe de français et cette compétence demeure à ce jour celle du programme qui est la moins travaillée en classe (Lafontaine et Préfontaine, 2007; Lafontaine, 2011; Dumais, 2014).

1.1.1 L'oral dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)

Au Québec, selon les différents programmes de formation, l'oral occupe une place différente. En effet, dans le programme d'enseignement de la francisation aux adultes au Québec, les apprentissages sont regroupés en quatre compétences, soit la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite (MÉLS, 2015). Pour ce qui est du Programme de formation de l'école québécoise au primaire (MÉQ, 2001), on retrouve quatre compétences pour l'enseignement du français : Écrire des textes variés, Lire des textes variés, Apprécier des œuvres littéraires et Communiquer oralement. Dans le Programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement du français langue d'enseignement au secondaire au Québec (MÉLS, 2009a et 2009b), les compétences sont les suivantes : Écrire des textes variés, Lire et apprécier des textes variés et Communiquer oralement selon des modalités variées. On retrouve donc quatre compétences en français au primaire et trois au secondaire. De plus, au primaire et au secondaire, la production orale et la compréhension orale ont été regroupées dans une seule compétence contrairement au programme d'enseignement de la francisation aux adultes qui comporte deux compétences associées à l'oral. Mentionnons également qu'une compétence transversale est associée à l'oral dans les programmes du primaire et du secondaire, tout comme dans le programme de francisation. Une compétence transversale est une compétence qui constitue un savoir agir qui implique la mobilisation d'un ensemble de ressources (source). Les compétences transversales sont complémentaires les unes par rapport aux autres et ont l'avantage de mobiliser les savoirs et compétences de plusieurs disciplines à la fois. Elles sont de divers ordres, soit intellectuelles, méthodologiques, personnelles, sociales et communicationnelles. (MÉLS, 2009b) Le MÉQ dit également de ces compétences qu'elles sont des outils importants, car elles apprennent aux jeunes le comment vivre et le comment interagir dans une société en changement qui regorge de situations complexes et souvent imprévisibles (MÉQ, 2001).

Comme le mentionnent Dumais et Lafontaine (2011), depuis la réforme de l'éducation au primaire, initiée en 2001, et le renouveau pédagogique qui a suivi au secondaire en 2005, la place de l'oral a changé dans les programmes d'études. Grâce à ces changements, la notion de compétence à l'oral s'est développée, à la fois comme compétence transversale et comme compétence disciplinaire en français langue d'enseignement. De plus, dans ces nouveaux programmes, on propose des stratégies de communication orale, tant dans le domaine de la production orale qu'en compréhension orale (MÉQ, 2001).

Un autre changement dans l'enseignement de l'oral, cette fois au secondaire, a été l'introduction des familles de situations (Dumais et Lafontaine, 2011). Les familles de situations sont des contextes d'apprentissage dans lesquels les élèves sont amenés à utiliser l'oral, par exemple pour défendre une idée en interagissant oralement, pour s'informer en ayant recours à l'écoute ou encore pour informer en prenant la parole individuellement (MÉLS, 2007).

Malgré ces changements, la place de l'enseignement/apprentissage de l'oral n'est toujours pas équivalente à celle des autres compétences en français au secondaire (Lafontaine et Préfontaine, 2007). Bergeron (2000) affirme que peu de temps est consacré à l'oral en classe et se demande comment il est possible de développer adéquatement cette compétence chez les élèves étant donné cette situation. Selon Crête-D'Avignon (2012), la compétence Communiquer oralement selon des modalités variées devrait pourtant avoir la même importance en classe de français au secondaire que la compétence Écrire des textes variés et la compétence Lire et apprécier des textes variés.

1.1.2 Les difficultés liées à l'enseignement de l'oral pour les enseignants

L'oral comme objet d'enseignement demeure sous enseigné et les activités d'enseignement/apprentissages de l'oral sont rares et très peu variées (Lafontaine et Préfontaine, 2007; Dumais, 2014). En fait, l'oral est souvent utilisé uniquement pour transmettre des consignes aux élèves lors de la réalisation d'autre types d'activités, pour vérifier les connaissances des élèves ou leur compréhension en recourant à des activités qui utilisent la langue orale ou encore pour donner des explications sur la matière à l'étude lors de présentations magistrales (Lafontaine, 2007). Ces circonstances font que les spécificités de l'oral sont rarement abordées en classe et que les activités d'enseignement/apprentissage consacrées à l'enseignement explicite des éléments spécifiques, comme la prosodie, l'intonation, la diction, les faits de langue ou encore le langage non verbal, sont rares (Lafontaine et Préfontaine, 2007; Blanchet, 2017). On utilise alors l'oral comme médium d'enseignement plutôt que comme objet d'enseignement. Pourtant, dans ce genre de circonstances, plusieurs enseignants ont l'impression d'enseigner l'oral alors qu'ils ne font en réalité que l'utiliser comme moyen pour arriver à une fin, c'est-à-dire travailler d'autres volets du français (Lafontaine, 2007; Lafontaine et Messier, 2009).

Plusieurs enseignants utilisent également l'oral de façon spontanée (Dumais, Soucy et Lafontaine, 2018), par exemple lorsqu'un événement de l'actualité ou encore un sujet soulevé par les élèves engendre spontanément une discussion de groupe. Encore une fois, il ne s'agit pas d'enseignement de l'oral, mais d'une utilisation de l'oral. Ce n'est pas non plus considéré comme une activité d'enseignement/apprentissage de l'oral lorsqu'un enseignant explique à ses élèves les consignes qu'ils devront suivre afin de réaliser une présentation orale. L'oral est ici un médium pour transmettre de l'information (Lafontaine et Messier, 2009).

Le problème semble venir du fait que les enseignants ne savent pas quoi enseigner et comment le faire, et ce, en raison du manque de matériel consacré à l'enseignement de l'oral, en raison de leur formation initiale et continue insuffisante et en raison de l'imprécision des objectifs d'enseignement de l'oral des programmes d'études (Dumais, 2012b et 2014). On déplore, en effet, le manque de précisions au sujet des attentes en ce qui concerne le développement de la compétence à communiquer oralement et des objets de l'oral à enseigner (Dumais, 2014). Dans les manuels scolaires, les enseignants peuvent retrouver quelques projets d'enseignement/ apprentissage de l'oral pour les aider, mais ce n'est pas suffisant (Dumais, 2012b). Une étude réalisée par Lafontaine (2004a) a révélé que parmi les manuels didactiques de français langue d'enseignement publiés après 1995, seulement 2,5% du contenu de ces manuels étaient consacrés à l'enseignement/apprentissage de l'oral. Il n'est donc pas surprenant que les enseignants se sentent encore mal outillés et qu'ils se retrouvent souvent à utiliser des méthodes d'enseignement intuitives plutôt qu'un enseignement précis et planifié (Dumais, 2012b et 2014).

Bien que la nécessité d'enseigner l'oral en classe de français ne soit pas remise en cause, enseigner l'oral n'est pas chose évidente (Dolz et Schneuwly, 1998) et, comme il s'agit d'un concept qui est apparu de façon tardive dans la culture scolaire, l'oral est difficile à cerner ainsi qu'à enseigner (Dumais, 2014). Selon Dolz et Schneuwly (1998), ce serait donc pour ces raisons que l'enseignement de l'oral peine à s'imposer comme véritable discipline du français.

1.1.3 Les difficultés liées à l'enseignement de l'oral identifiées par les élèves

Une étude menée en Outaouais en 2007-2008 (Lafontaine et Messier, 2009) a permis de déterminer que les élèves du secondaire, lorsqu'on leur pose des questions sur leurs apprentissages à l'oral, croient que le fait de s'exercer à l'oral constitue la seule stratégie qui leur permette de s'améliorer. Ils n'arrivent pas à identifier d'autres

stratégies réalisées en classe. De plus, toujours selon cette même étude, bien que les élèves aient mentionné lors des entrevues avoir besoin de travailler la gestion du stress et les techniques d'écoute, ces dimensions demeurent parmi les moins travaillées en classe. C'est donc dire que les activités d'enseignement/apprentissage de l'oral réalisées en classe ne correspondent pas nécessairement aux besoins identifiés par les élèves.

Les résultats d'une autre recherche menée entre 2007 et 2009 au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone (Lafontaine, 2011) a démontré que les élèves du secondaire du Nouveau Brunswick trouvent que l'utilisation en classe d'ateliers d'enseignement apprentissage des faits de l'oral sont une des pratiques les moins courantes en classe de français. Dans cette même étude, les élèves québécois et leurs enseignants se sont révélés avoir des perceptions très différentes en matière d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe, ce qui démontre à quel point l'enseignement de l'oral demeure méconnu et suggère le besoin d'offrir aux enseignants des pistes concrètes afin de rendre l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français plus efficace (Lafontaine, 2011).

La pratique régulière et fréquente de l'oral, bien que bénéfique au développement de la compétence à communiquer oralement, n'est cependant pas suffisante. Selon Bergeron (2000), il est nécessaire de planifier des activités d'enseignement/apprentissage de l'oral qui permettent aux élèves de coconstruire leurs savoirs avec leurs pairs. Toutefois, certains élèves ressentent un malaise à ce genre de pratiques puisqu'ils ont l'impression que chaque fois qu'ils s'expriment à l'oral dans un contexte scolaire, ils se font reprendre par leur enseignant sur leur façon de s'exprimer ou leur choix de mot, ce qui vient influencer négativement leur expérience de l'oral en classe (Plessis-Bélair, 2008).

Cet aspect est déterminant dans la participation des élèves aux activités d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe. D'ailleurs, Plessis-Bélair (2008) a identifié le facteur de l'irréversibilité de l'oral comme une des causes possibles de la difficulté pour les élèves à oser prendre la parole en classe. Cette impossibilité d'effacer une erreur commise à l'oral amène certains élèves à craindre de faire rire d'eux dans leur prise de parole, particulièrement dans des situations où l'enseignant leur demande d'exprimer leur pensée de façon spontanée en classe de français. Pourtant, l'oral est constitué de disfluences, des phénomènes propres à l'oral, dont l'autocorrection fait partie (Dumais, 2014). Le fait de se corriger est normal à l'oral et ne devrait pas être vu comme une erreur et une source de stress (Dumais, 2018a).

1.2 L'évaluation de l'oral

L'évaluation de l'oral est un élément indispensable des classes de français, tous niveaux confondus, puisqu'elle permet de voir le chemin parcouru, de vérifier le développement de compétences et également de vérifier la capacité des élèves à mobiliser les compétences nécessaires dans une situation donnée (Dumais, 2008).

1.2.1 Les difficultés liées à l'évaluation de l'oral pour les enseignants

Lafontaine et Préfontaine (2007) ont identifié que la difficulté d'évaluer l'oral pour les enseignants vient en partie du fait qu'ils peinent à bien accompagner leurs élèves dans le développement de cette compétence, qu'ils ignorent ce qu'ils doivent évaluer et que les outils d'évaluation dont ils disposent ne sont pas adaptés aux différentes situations de communication. Ils affirment manquer de matériel adapté à l'enseignement de l'oral et ne pas disposer de critères vérifiables en ce qui concerne l'évaluation de cette discipline (Dumais, 2012b). Cela revient à dire que si l'enseignant n'a pas enseigné comment construire et produire un message oral ou comment analyser tous les aspects

d'un message oral à l'écoute, il est difficile ensuite d'évaluer l'élève sur sa performance (Dumais, 2014). Selon Lafontaine (2007), pour évaluer l'oral, il faut au préalable l'avoir enseigné selon une démarche didactique claire. Ensuite, et uniquement après avoir fourni aux élèves cet enseignement, il sera possible d'évaluer les élèves sur les compétences enseignées uniquement. Lors d'une recherche de Dumais et Soucy (2020) les enseignantes participant à la recherche ont mentionné que l'oral était évalué sans avoir préalablement enseigné ou mis en pratique. Elles ont également mentionné qu'aucune évaluation formative, permettant à l'élève d'ajuster sa pratique en cours d'apprentissage n'était réalisée. Elles ont exprimé leur malaise face à l'évaluation de l'oral, qui était, selon elles, trop subjectif (Dumais et Soucy, 2020).

La fréquence de l'évaluation est un facteur important de l'enseignement/apprentissage de l'oral. En effet, il est recommandé de procéder à des évaluations formatives tout au long du processus d'apprentissage afin de vérifier le développement des compétences à chaque étape de l'apprentissage (Dumais, 2015b et 2015c). En agissant de cette façon dans les classes, l'évaluation finale prend tout son sens puisque les élèves savent préalablement ce sur quoi ils seront évalués et sont ainsi en mesure de s'y préparer et de vérifier leurs compétences au fur et à mesure (Dumais, 2012b). Cependant, la situation dans les écoles ne reflète pas toujours cette réalité. La préparation à ces évaluations individuelles et la rétroaction qui doit les accompagner, afin d'être efficaces et de porter fruit, prend beaucoup de temps de classe (Dumais et Lafontaine, 2011). Il n'est donc pas surprenant de constater que plusieurs enseignants du secondaire ne réalisent que deux évaluations de l'oral par année et que certains avouent même n'en faire qu'une (Dumais et Lafontaine, 2011). Pourtant il est impératif d'évaluer de manière formative plus souvent les compétences à l'oral puisque l'évaluation est un support à l'apprentissage en faisant état du développement des compétences des élèves (MÉQ, 2003; Dumais et Lafontaine, 2011).

1.2.2 Le manque de repères de développement pour évaluer l'oral

Les recherches ont révélé que les enseignants affirment avoir peu de repères en ce qui concerne ce qui doit être évalué et la façon de le faire (Dolz et Schneuwly, 1998; Dumais, 2012b et 2014; Dumais et Soucy, 2020). Ils trouvent difficile d'assurer une progression des apprentissages à l'oral de leurs élèves, car les programmes ne leur fournissent pas les renseignements dont ils ont besoin, ce qui rend leur tâche d'enseignement ardue et complique leur évaluation (Dumais, 2014). Les moyens et les outils qui permettraient aux enseignants d'assurer une progression des apprentissages des élèves doivent donc être mis à la disposition des enseignants (Dumais, 2012b).

1.2.3 Les difficultés en lien avec l'évaluation de l'oral pour les élèves

L'exposé oral, le genre oral le plus souvent mis en pratique au primaire et au secondaire (Nolin, 2013; Lafontaine et Messier, 2009), est souvent une grande source de stress pour les élèves, ce qui en fait un événement négatif pour eux. En plus de ce stress, ce genre oral leur cause un sentiment de gêne et la peur d'être jugé (Crête-d'Avignon, 2012). Il est donc important de trouver des façons de diminuer ce stress et de transformer cette situation en expérience positive (Crête-d'Avignon, 2012). C'est exactement cet objectif qui est poursuivi avec la réalisation de séquences didactiques adaptées à l'enseignement de l'oral et se déroulant sur plusieurs séances. En travaillant la compétence à l'oral avant l'évaluation, la gêne et le stress des élèves tendent à laisser leur place à un sentiment d'assurance et de sérénité (Lafontaine, 2007). Cette évaluation, en plus d'être juste, car l'élève est évalué sur les aspects travaillés en classe et il est en mesure de comprendre les critères d'évaluation, devient en fait une opportunité pour l'élève de s'exprimer devant ses compagnons de classe en ayant toute leur attention (Crête-d'Avignon, 2012). Ce type d'évaluation est positif pour les élèves et permet aux enseignants d'évaluer réellement l'atteinte des objectifs fixés lors des ateliers sur l'oral préalables. Les résultats sont également meilleurs, car les critères

connus sont plus facilement traités et assimilés par les élèves (Dumais, 2008; Crête-d'Avignon, 2012).

L'exposé oral, comme mentionné précédemment, est le genre le plus souvent mis en pratique au primaire et au secondaire. Pourtant, il existe de nombreux autres genres que l'exposé oral (Chartrand, Bruneau, Sénéchal et Riverain, 2015). Les élèves, au cours de leur scolarité, devraient être amenés à vivre des situations d'oral variées leur permettant de prendre la parole de façon monogérée (prise de parole seule), mais aussi de façon polygérée (prise de parole gérée à plusieurs) (Dumais, 2014). Ce ne serait pourtant pas le cas dans toutes les classes du Québec, notamment au secondaire (Lafontaine et Messier, 2009). Des genres oraux comme le débat et la discussion pourraient être travaillés et mis en pratique en classe afin de permettre aux élèves de vivre une variété de situation de prises de parole (Dumais, Soucy et Lafontaine, 2018).

1.2.3.1 La participation des élèves dans le processus d'évaluation

On constate que la participation des élèves dans le processus d'apprentissage et d'évaluation de l'oral est encore très peu présente en classe (Dumais, 2012a). Pourtant, le fait de s'exercer régulièrement et de recevoir une rétroaction ciblée et descriptive, qu'il s'agisse de celle de leur enseignant ou de celle de leurs pairs, est bénéfique pour les élèves (Dumais, 2008 et 2015b). Les élèves ont besoin de participer régulièrement à des activités d'apprentissage au cours desquelles ils ont l'occasion de s'exprimer oralement tout en recevant une rétroaction ciblée qui leur permettra de se corriger et de s'améliorer (Dumais, 2008). La place de l'élève dans le processus d'évaluation formative a donc tout avantage à prendre de l'ampleur (Dumais, 2015b).

Toutefois, les enseignants ignorent souvent comment faire participer efficacement les élèves à ce genre d'évaluation et ignorent comment les encadrer afin de leur permettre d'évaluer leurs pairs de façon efficace en se basant sur des critères vérifiables et

préalablement vus en classe (Dumais, 2008, 2012a et 2012b). Ce genre d'évaluation au cours de laquelle les pairs coconstruisent leurs savoirs est difficilement réalisable dans un contexte où il n'y aurait pas eu de réel enseignement préalable (Dumais, 2008). Les élèves doivent avoir reçu un enseignement de l'oral afin de connaître les critères d'évaluation pour être en mesure d'offrir une rétroaction efficace. Il est donc indispensable de leur fournir les moyens appropriés pour apprendre et évaluer l'oral ainsi que les outils qui leur permettront de progresser et de participer activement à leurs propres apprentissages et à ceux de leurs compagnons de classe ainsi qu'aux évaluations (Dumais, 2008 et 2012).

Une étude québécoise de 2009 de Lafontaine et Messier au sujet des pratiques évaluatives en communication orale a révélé que la grille d'évaluation accompagnée d'une rétroaction verbale ou écrite est l'outil le plus utilisé dans les classes de français du secondaire. Bien que cette étude ait révélé que l'autoévaluation et la grille d'observation faisaient partie des outils d'évaluation utilisés en classe, elle a permis de mettre en lumière que des outils tels que l'évaluation par les pairs, le journal de bord ou le portfolio sont peu ou pas utilisés (Lafontaine et Messier, 2009). La participation des élèves est également peu sollicitée pour évaluer la compétence à communiquer oralement (Lafontaine et Messier, 2009).

1.3 L'oral chez l'étudiant adulte en francisation

Depuis le début de ce chapitre, il a été principalement question de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral au Québec à la formation générale des jeunes, dont au primaire et au secondaire, puisque la majorité des recherches en didactique de l'oral ont été effectuées à ces ordres d'enseignement. Qu'en est-il chez d'autres types d'apprenants et à d'autres ordres d'enseignement comme les adultes en situation de francisation au Québec?

1.3.1 L'enseignement de l'oral auprès d'adultes en francisation

Au Québec, l'enseignement de l'oral dans les classes de francisation pour immigrants allophones adultes est une préoccupation majeure puisque leur intégration dépend grandement de leur capacité à communiquer efficacement avec leur communauté d'accueil (Trottier, 2007). Le guide « Apprendre le Québec, guide pour réussir votre intégration » réalisé par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) affirme que la réussite de l'intégration dépend majoritairement des efforts que les immigrants y mettront, ainsi que de leur capacité d'adaptation à la société québécoise (MICC, 2012). Afin de réussir cette intégration, les nouveaux arrivants doivent maîtriser la langue française. C'est pour cette raison qu'ils sont dirigés vers les centres accrédités du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI), anciennement le Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC), ou vers un centre relevant du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). Ces formations ont pour objectif le développement de compétences langagières en français et le développement de la compétence interculturelle (MÉLS, 2015a).

Dans le but de permettre aux apprenants d'avoir accès aux services de base le plus rapidement possible, le programme de francisation favorise le développement de la compétence à communiquer oralement dès le début de l'apprentissage puisqu'elle est considérée comme essentielle à l'intégration (MÉLS, 2015a). Les quatre compétences langagières au programme de francisation sont la compréhension orale (CO), la production orale (PO), la compréhension écrite (CE) ainsi que la production écrite (PE). Elles sont développées tout au long des huit niveaux par l'entremise des intentions de communication (MÉLS, 2015a). Ces intentions de communication sont liées à des situations de communication regroupées par domaines généraux de formation. Les six domaines généraux de formation (DGF) sont : Santé et bien-être, Éducation et monde du travail, Culture et médias, Habitation et déplacement, Vie personnelle et citoyenneté ainsi que Consommation et environnement (MÉLS, 2015a).

Cependant, en matière d'oral, il existe une variété des registres de langues (Dumais et Nolin, 2010). Selon Veilleux (2011), à l'oral, il serait possible de regrouper les différents styles du français oral en deux catégories selon le degré de familiarité. On retrouverait le français standard, qui est plus formel et que l'on utilise dans les situations officielles, et le style vernaculaire, qui est moins formel et utilisé au quotidien dans les échanges spontanés. Si dans le premier cas, le locuteur tente de maintenir un langage plus neutre et contrôlé dans le but de respecter le bon usage de la langue française et les attentes d'une situation plus formelle, dans le second cas, le locuteur ne s'autocensure pas et utilise plutôt des mots, une prononciation et des tournures qui s'éloignent de la norme (Veilleux, 2011). Cette variété du français oral rend l'apprentissage de ce dernier plus complexe pour les apprenants du français langue seconde. Ces derniers sont confrontés à une façon de parler qui ne se retrouve pas dans les grammaires ou les dictionnaires et qui s'éloigne parfois de ce qui est enseigné et entendu à l'école. En effet, ils affirment souvent comprendre le français parlé dans la classe, mais être incapables de tenir une conversation à l'extérieur, dans les différents contextes de la vie courante (Veilleux, 2011). Le style tant vernaculaire que formel doit être travaillé en classe de francisation, car la capacité à comprendre un discours oral, qu'il soit standard ou vernaculaire, constitue un facteur déterminant de réussite en classe et dans la vie de tous les jours (Veilleux, 2011). En effet, si la maîtrise du français standard est suffisante pour permettre au locuteur allophone de se faire comprendre à l'oral, la maîtrise du français vernaculaire est essentielle pour qu'il parvienne à comprendre les propos d'un interlocuteur natif dans les situations du quotidien (Veilleux, 2011).

Pour que les apprenants de français langue seconde s'habituent au système phonologique du français, à la fois standard et vernaculaire, dans les différents types de discours, l'enseignant de francisation auprès d'une clientèle allophone doit favoriser, dès les premiers niveaux, l'exposition de l'apprenant à diverses situations de la langue

orale, par des activités variées d'écoute active et de prise de parole ainsi que par des exercices de phonétique (MÉLS, 2015a). Il existe actuellement peu de ressources pour aider les enseignantes à adapter leur enseignement et leur évaluation de l'oral aux spécificités d'une clientèle plurilingue et pluriethnique (Dumais et Soucy, 2020). Aussi, les recherches sont limitées en ce qui concerne l'oral dans ce contexte au Québec (Dumais et Soucy, 2020). De plus, nos recherches nous ont démontré qu'il existe peu d'écrits directement reliés à l'enseignement de l'oral en classe de francisation à l'éducation aux adultes.

Dans son mémoire de maîtrise, Boucher (2012) mentionne que l'enseignement de l'oral en francisation se fait selon l'approche communicative, soit un courant didactique qui s'appuie sur les besoins de l'apprenant, se réfère à la vie quotidienne et se base sur des documents authentiques. Boucher (2012) soulève le problème du peu de temps consacré à l'oral, consacrant le plus clair du temps en classe à l'écriture et à la lecture. Elle mentionne qu'en matière de compréhension orale, on n'aborde généralement que la phonétique, la phonologie et l'alphabet (Boucher, 2012). Elle soulève un autre problème dans son mémoire, soit le fait que la langue enseignée dans les cours de francisation au Québec reposerait sur le français de France et le français standard, et que les enseignants ne feraient que rarement allusion en classe à la variante québécoise (Boucher, 2012). Ses recherches révèlent que le français vernaculaire parlé dans la société québécoise semble peu abordé dans les classes de francisation, malgré l'importance d'en connaître les particularités pour pouvoir intervenir dans diverses situations de communication de la vie courante. Cela a pour effet que les apprenants terminent leur formation en francisation en éprouvant toujours de la difficulté à maîtriser le français parlé et, donc, à fonctionner en société ou à trouver un emploi. Il est important de préciser que son étude reposait uniquement sur le programme régulier de francisation du MICC et qu'il n'est pas possible de le généraliser au programme du MÉLS, puisqu'à l'époque, ces deux programmes n'étaient pas uniformisés. D'ailleurs, dans son mémoire, Veilleux (2012) relève que le programme du MICC en francisation

ne mentionnait que trois compétences, soit l'interaction orale (incluant la compréhension et la production orales), la compréhension écrite et la production écrite. Il n'y avait donc pas de séparation claire entre la compréhension orale et la production orale, ce qui amène à croire que la compréhension orale n'était pas réellement reconnue comme une compétence à part entière.

Dans le programme de 2015 (MÉLS, 2015a), ces deux compétences ont été séparées et la production ainsi que la compréhension orale sont des compétences enseignées et évaluées distinctement. Également, dans ce nouveau programme (MÉLS, 2015a), les objectifs du MÉLS et du MICC (anciennement MIDI) ont été arrimés et ce programme d'études précise l'ensemble des situations et des savoirs nécessaires pour l'atteinte de standards relatifs à chaque niveau de développement des compétences langagières, tels qu'ils sont définis dans les référentiels produits conjointement par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (aujourd'hui MÉQ) et le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). De plus, dans ce nouveau programme, une place a été accordée aux particularités du français québécois (MÉLS, 2015a). À notre connaissance, il n'existe présentement pas de recherches sur l'impact de ce nouveau programme de francisation sur l'enseignement de l'oral.

Du côté de l'évaluation de l'oral chez les adultes en francisation, les recherches ne sont également pas très nombreuses. Il apparaît, toutefois, que la difficulté à enseigner et surtout à évaluer l'oral est encore plus grande lorsqu'elle concerne les élèves en milieu plurilingue et pluriethnique (Dumais et Soucy, 2020). Dans son mémoire de maîtrise, Trottier (2007) s'est penchée sur l'évaluation de la connaissance du français des apprenants en francisation, spécifiquement à travers leur capacité à le parler. Elle met en lumière les difficultés liées à l'évaluation de la production orale des étudiants de français langue seconde. Selon le programme de la DGFA (1994), l'évaluation de la production orale devait ressembler le plus possible à une interaction orale réaliste, telle qu'elle pourrait se produire de dans la vie quotidienne, dans un domaine de la vie

courante. À la fin de chaque niveau, l'apprenant devait participer à un jeu de rôles relié aux objectifs de communication prévus par le programme. L'enseignant notait dans la grille d'évaluation du MÉLS ou encore dans une grille conçue par lui-même ou par des collègues afin de déterminer si l'apprenant avait atteint ou non ses objectifs et pouvait ou non passer au niveau suivant (Trottier, 2007). Ce mode d'évaluation était plutôt subjectif puisque les descripteurs de la grille pouvaient donner lieu à une grande variété d'interprétations. De plus, comme l'utilisation d'une grille unique n'était pas obligatoire, les résultats pouvaient varier énormément d'un établissement, voire d'un enseignant à l'autre (Trottier, 2007). On mentionne le fait que la question de l'évaluation de l'oral et des variations entre évaluateurs préoccupait les enseignants (Trottier, 2007).

Depuis l'apparition du nouveau programme (MÉLS, 2015a), le même mode d'évaluation est utilisé, mais nous avons assisté à l'apparition d'une grille d'évaluation unique, établie spécifiquement pour chaque niveau et pour chaque compétence, soit une grille pour la compréhension orale et une pour la production orale (MÉLS, 2015b). À notre connaissance, il n'existe présentement pas de recherches sur les retombées de ce nouveau programme de francisation sur l'évaluation de l'oral.

1.3.2 L'évaluation de l'oral de l'adulte en francisation

En matière d'évaluation des deux compétences orales en francisation, soit la compréhension et la production, l'évaluation doit être comparable à une interaction orale réaliste telle qu'elle pourrait se produire de façon naturelle dans la vie de tous les jours (Trottier, 2007). Les situations permettant de développer la compétence à communiquer oralement sont toujours reliées à un domaine de la vie courante et sont déterminés par les domaines généraux de formation (MÉLS, 2015a). À la fin de chaque niveau, d'une durée de 10 semaines, l'apprenant adulte doit prendre part à un jeu de rôles, avec l'enseignant qui l'évalue, qui sert d'évaluation finale et qui permet à

l'enseignant de juger du développement de la compétence de l'étudiant à communiquer en contexte de vie courante (MÉLS, 2015b). Les critères d'évaluation pour les huit niveaux de francisation sont décrits dans des grilles de la définition du domaine d'évaluation des cours, fournies par le MÉLS (MÉLS, 2015b). Lors de l'évaluation de l'oral, l'enseignant évaluateur doit déterminer le plus justement possible le degré d'atteinte des objectifs de compréhension et de production orale de l'étudiant selon cette grille (appendice G). C'est ce qui détermine la note finale de l'élève (MÉLS, 2015b).

1.3.3 Le programme d'enseignement de la francisation aux adultes au Québec

En 2015, un nouveau programme a été élaboré par le MÉLS (2015a) et son utilisation a débuté dans notre centre en 2016, comme dans les autres centres relevant des Centres de Services Scolaires (CSS) où l'on offre de la francisation du Québec. Ce programme est basé sur les besoins des adultes immigrants allophones et « il vise à développer leurs compétences en français oral et écrit, et à favoriser leur intégration à la société québécoise » (MÉLS, 2015a, p.11). Comme la clientèle immigrante est variée en termes de niveaux d'études préalables et en termes d'objectifs de formation, le programme a été élaboré de façon à les préparer à des études subséquentes ou directement pour le marché du travail.

Il comporte huit niveaux. Les premiers niveaux se concentrent principalement sur la communication orale dans des situations de vie courante.

« Se préoccupant souvent d'avoir un accès rapide à des services de base dont dépend son mieux-être immédiat, l'adulte immigrant allophone éprouve d'abord le besoin d'acquérir les rudiments de la langue orale. À cet égard, les cours de ce programme favorisent le développement des compétences en matière de compréhension et de production orales dès le début des apprentissages, car c'est par elles que se développe une certaine autonomie. » (MÉLS, 2012, p.11)

Plus on avance dans les niveaux, plus le programme accorde de l'importance à la maîtrise des concepts de la langue écrite par le biais de textes de plus en plus longs, comme des résumés, des comptes rendus, des articles d'appréciation, des lettres ou rapports professionnels et autres (MÉLS, 2015a).

Le programme du MÉLS (2015a) a pour objectif de permettre à l'adulte immigrant allophone d'acquérir le plus rapidement possible les bases linguistiques qui lui permettront d'avoir accès aux services essentiels offerts au Québec. La formation en francisation souhaite offrir tous les outils, à la fois linguistiques et les culturels, leur permettant de communiquer d'abord minimalement, mais avec de plus en plus d'aisance, avec la collectivité québécoise francophone (MÉLS, 2015a). Ils pourront ainsi participer activement à leur processus d'intégration sociale, culturelle et professionnelle tout en s'adaptant aux valeurs de la société québécoise (MÉLS, 2015a).

À notre connaissance, et après avoir effectué une recension des écrits, il ne nous a pas été possible d'identifier de travaux qui se sont intéressés à ce programme en ce qui concerne l'oral. Les enseignants ne semblent donc pas disposer, actuellement, de travaux leur permettant de savoir comment il est possible d'enseigner et d'évaluer l'oral aux adultes en francisation à partir de ce programme. Dans le cadre de cet essai, nous souhaitons donc combler en partie ce vide en nous intéressant à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral chez les adultes québécois en francisation.

1.4 La question de recherche

On constate donc que, en enseignement de l'oral, malgré le fait que les enseignants soient conscients de la difficulté qu'éprouvent leurs élèves à développer cette compétence, les façons d'enseigner l'oral sont limitées et la fréquence des activités

d'enseignement/apprentissage de l'oral demeure insuffisante. Cela porte à croire qu'un important travail en recherche devrait être réalisé pour améliorer l'enseignement de l'oral, notamment auprès des adultes en francisation.

On constate aussi que l'évaluation de l'oral, autant en enseignement du français langue d'enseignement qu'en français langue seconde, demeure ardue, tant pour les enseignants que pour les élèves, et qu'une plus grande utilisation de modes d'évaluation variés permettrait aux élèves de coconstruire leurs connaissances en matière d'oral et de s'améliorer par la pratique et par la réflexion sur leur pratique. Une variation des modes d'évaluation, par exemple l'évaluation par les pairs ou l'autoévaluation, permet le travail en parallèle de tous les élèves à la fois, offrant ainsi la possibilité de s'exercer à l'oral plus souvent, tout en obtenant une rétroaction qui permet de développer efficacement sa compétence. Une meilleure connaissance des critères d'évaluation simplifierait la préparation des élèves aux épreuves et pourrait contribuer à une hausse des résultats obtenus à ces évaluations, entraînant l'amélioration de leur vision de l'oral.

On constate que, en francisation des adultes, bien que les deux compétences à l'oral, c'est à dire la production et la compréhension, soient au programme (MÉLS, 2015a), l'enseignement de l'oral et son évaluation demeurent problématiques et que de nouveaux modes d'enseignement et d'évaluation pourraient être expérimentés afin de permettre un meilleur développement des compétences, une meilleure compréhension des attentes du programme et des façons de les atteindre ainsi qu'une meilleure compréhension de leurs propres processus métacognitifs de la part des apprenants.

À la suite de ces constats, il s'avère indispensable d'en savoir plus au sujet de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral auprès d'apprenants adultes en francisation. Cela permettrait d'offrir des pistes de solutions qui pourront ensuite être adaptées, au gré des préférences et des besoins, dans le but de permettre aux apprenants adultes en

francisation de mieux développer leur compétence à communiquer oralement et de tenter d'offrir des outils aux enseignants de la francisation.

Pour cette raison, une intervention sera menée afin de déterminer comment il est possible de développer la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation à partir d'une séquence d'enseignement de l'oral planifiée selon les besoins des apprenants et réalisée dans un contexte où l'oral est considéré comme objet d'enseignement.

Cela nous amène à nous poser la question de recherche suivante : Quels sont les effets de la mise à l'essai d'une séquence d'enseignement de l'oral incluant l'évaluation par les pairs sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le chapitre II de cet essai présente le fruit des travaux de différents chercheurs dans le domaine de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral en classe de français. Rappelons qu'au Québec, c'est à partir des années 2000 que la recherche dans le domaine de la didactique du français s'est davantage développée, emboitant le pas à la France et à la Suisse qui s'y étaient intéressés dans les années 90. Les recherches des dernières années ont entre autres permis de mieux définir ce qu'est l'oral, de déterminer deux statuts à l'oral, de clarifier les attentes en ce qui concerne l'enseignement de l'oral de la part des enseignants, d'identifier des approches didactiques de l'oral, de créer des modèles et des séquences d'enseignement de l'oral et, finalement, de développer des moyens et des outils propres à l'oral. Cette deuxième partie de l'essai présente ces différents éléments, les attentes en ce qui concerne l'évaluation des adultes en francisation ainsi que l'objectif de recherche.

2.1 L'oral et la compétence à communiquer oralement

Une des missions fondamentales de l'école, établie par le ministère de l'Éducation du Québec, est de socialiser dans un monde pluraliste (MÉQ, 2004). Cette socialisation passe irrévocablement par l'oral, qui est à la base de toute relation entre les individus d'une société (Dumais, 2015a). Il existe de nombreux avantages à offrir une formation de qualité à l'oral, car le fait d'apprendre à s'exprimer correctement et à être en interaction avec les autres permet aux élèves de développer de meilleures aptitudes à la socialisation telles qu'une meilleure écoute, la prise en compte de l'autre ainsi que le respect des idées différentes des siennes (Crête-D'Avignon, 2012). L'école doit donc

fournir aux élèves les outils leur permettant de produire des actes de communication autant oraux qu'écrits, de manière à favoriser chez eux l'apprentissage du mieux « vivre ensemble » et le déploiement d'une pensée critique grâce à une « parole » qui argumente, explique (Bergeron, 2000).

Afin de développer la compétence Communiquer oralement selon des modalités variées dans les classes de français au secondaire, les élèves sont amenés « à s'exprimer avec clarté, à intervenir à point nommé, à varier leurs interventions, à soutenir l'attention de l'auditeur ou de l'interlocuteur ainsi qu'à réfuter un propos, à le nuancer, à le renforcer ou à l'atténuer » (MÉLS, 2009b, p. 77), dans le but de leur apprendre à faire des choix stratégiques sur le plan verbal, paraverbal et non verbal (MÉLS, 2009b).

Pour enseigner l'oral et l'évaluer, les enseignants doivent avoir une idée claire de ce qu'est l'oral (Dumais, 2014). Dans le cadre de cet essai, nous nous appuyons sur les écrits de Dumais (2014, p. 5) et nous définissons l'oral, dans une perspective didactique, comme un objet d'enseignement/apprentissage qui :

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

Nous nous appuyons sur cette définition, car elle est inspirée de plusieurs définitions de l'oral en plus de présenter l'ensemble des éléments qui le constitue ainsi que les différents contextes dans lesquels il peut être sollicité.

De plus, mentionnons que nous entendons par « compétence à communiquer oralement » un savoir-agir qui permet la mobilisation et la combinaison d'un ensemble de ressources (objets de l'oral), et ce, dans une variété de contextes (Tardif, 2006; Boyer, Messier, Dumais et Viola, 2018).

2.1.1 Les statuts de l'oral

Dans le cadre de sa recherche doctorale, Lafontaine (2001) a déterminé deux statuts de l'oral : l'oral médium d'enseignement et l'oral objet d'enseignement. L'oral médium est l'utilisation que l'on fait de l'oral, en classe de français ou dans une autre discipline, dans le but d'enseigner différents éléments. On le retrouve également dans toutes les interactions en classe, qu'il s'agisse de celles entre enseignant et élèves ou encore de celles des élèves entre eux. L'enseignant peut s'en servir pour expliquer, donner des consignes ou encore discuter, alors que les élèves, eux, l'utilisent pour répondre aux questions et en poser, pour partager leurs pensées ainsi que pour interagir avec leurs pairs (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007).

L'oral objet d'enseignement pourrait être décrit comme une suite d'activités d'enseignement/apprentissage de l'oral, suivant une démarche didactique qui amène l'élève à prendre en charge sa propre communication orale et à transférer les apprentissages faits dans d'autres volets de l'enseignement du français. L'enseignement de l'oral a donc un statut de véritable objet d'enseignement (Lafontaine, 2005).

2.1.2 Les attentes en ce qui concerne l'enseignement de l'oral

La réforme de l'éducation au primaire de 2001 et le renouveau pédagogique au secondaire de 2005 ont modifié le rôle et l'importance de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du français dans les classes québécoises (Dumais et

Lafontaine, 2011). Les enseignants de français doivent enseigner l'oral selon les exigences ministérielles québécoises. Ils doivent, par exemple, expliquer les principes de la discussion, du récit, de la justification, du débat ou de l'argumentation à l'oral. Ils doivent fournir aux élèves les outils nécessaires afin de leur permettre de déterminer à quel moment ils doivent utiliser un registre de langue soutenu, standard ou familier. Ils doivent également leur proposer des activités d'enseignement/apprentissage des techniques d'écoute (Lafontaine, 2004b). Les enseignants de français doivent donc fixer des objectifs d'apprentissage à atteindre en classe et exprimer clairement aux élèves quelles compétences doivent être développées.

Il est important, lors de leur planification d'activités d'enseignement/apprentissage de l'oral, qu'ils s'assurent d'utiliser des situations de communication variées (oral préparé, oral spontané, oral monogéré, oral polygéré, etc.) et de qualité. Ils doivent également trouver des façons de structurer et améliorer leur enseignement afin d'enseigner aux élèves des façons de s'exprimer avec un langage plus riche, puisque ces derniers ont tendance à s'exprimer dans un langage pauvre et confus lorsqu'il s'agit de situations de communication spontanées (Lafontaine et Préfontaine, 2007).

2.1.3 Les approches didactiques de l'oral

Au cours des dernières décennies, les didacticiens de l'oral ont pu identifier différentes approches didactiques de l'oral (Dumais, Soucy et Plessis-Bélair, 2017). Nous entendons par approche didactique de l'oral, que l'on peut aussi nommer courants d'enseignement de l'oral ou paradigmes, des points de vue ou manières de concevoir l'enseignement de l'oral dans le but d'amener les élèves à développer leurs compétences à communiquer oralement (Dumais, Soucy et Plessis-Bélair, 2017; Soucy, 2019).

Trois approches didactiques ont été identifiées : l'oral pragmatique, l'oral intégré et l'oral par les genres (Dumais, Soucy et Plessis-Bélair, 2017; Soucy, 2019).

L'oral pragmatique est l'enseignement/apprentissage de l'ensemble des règles et façons de faire, sur le plan linguistique comme sur le plan extralinguistique, qui s'appliquent lors d'une situation de communication orale. Les façons de communiquer oralement peuvent être nombreuses et très variées et le choix des mots, le registre utilisé, l'intonation et le non-verbal comptent parmi les nombreux éléments qui produiront un effet sur le l'interlocuteur lors d'un acte de parole, dans un contexte précis (Dumais, Soucy et Plessis-Bélair, 2017). L'unité de travail de cette approche didactique est l'acte de parole que l'on définit comme étant « un énoncé réalisé par un locuteur dans une situation donnée qui permet d'agir sur autrui, d'entraîner une certaine modification de la situation interlocutive et de produire un certain effet (Kerbrat-Orecchioni, 2012 ; Dumais et Plessis-Bélair, 2017). Dumais et Nolin (2018) mentionnent que les actes de parole sont utilisés fréquemment dans les différentes situations de la vie quotidienne, qu'ils permettent une communication harmonieuse et que nous les utilisons sans cesse. Ces actes servent, par exemple, à interrompre un interlocuteur, à remercier, à s'excuser, à poser une question, à nous présenter ou à donner un ordre (Dumais et Nolin, 2018).

Dumais et Plessis-Bélair (2017) définissent l'oral intégré comme une approche didactique de l'oral dans laquelle l'oral est intégré aux différentes activités d'enseignement/apprentissage réalisées en classe dans les différentes disciplines scolaires, à partir de conduites discursives, c'est-à-dire entendues comme « une structure composée d'une suite d'énoncés reliés entre eux et dotés d'une organisation », de façon à atteindre un objectif, comme argumenter, décrire ou expliquer (Dumais, 2014, p. 329). Pour atteindre ces différents objectifs, le locuteur devra choisir et utiliser des procédés discursifs comme la description, la comparaison, la définition, l'exemple, le contre-exemple, la citation ou la reformulation, pour ne nommer que ceux-ci. Le rôle de l'enseignant est très important dans l'oral intégré, car il lui incombe de distinguer

les objectifs disciplinaires des objectifs langagiers et d’agir comme modèle pour les élèves (Soucy, 2019). Cette approche didactique de l’oral a été moins documentée au Québec que l’oral pragmatique ou l’oral par les genres (Dumais et al., 2017).

L’oral par les genres est une approche didactique qui utilise le genre comme point central des activités d’enseignement/apprentissage permettant aux élèves de construire leurs capacités langagières. Il permet aux élèves de s’approprier les caractéristiques et éléments des genres correspondant à différentes situations de communication de la vie courante (Dumais et al., 2017). Ce sont, en quelque sorte, des balises de communication auxquelles l’élève peut se référer puisqu’ils ont des caractéristiques assez stables et reconnaissables (Soucy, 2019). On définit le genre comme «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 » (Chartrand et Émery-Bruneau, 2015, p. 3) Ce sont des caractéristiques qui sont relativement stables dans le temps, malgré l’évolution de la langue (Chartrand et al., 2015). C’est donc une catégorie qui réunit plusieurs textes, écrits ou oraux, qui répondent aux mêmes critères, bien que ces catégories soient parfois plutôt hétérogènes (Canvat, 2008). Grâce au genre, on peut structurer sa parole selon les critères de la catégorie et le destinataire aura plus de facilité à comprendre, car son intention d’écoute sera reliée au genre (Dolz et Schneuwly, 1998). Tous les texte, oraux et écrits, s’inscrivent inévitablement dans un genre particulier (Chartrand et al., 2015). À l’oral, on retrouve une variété de genres dont le débat, l’entrevue, la discussion et le slam.

L’oral par les genres permet de mettre en contexte, à l’école, les expériences langagières des élèves tirées de la vie réelle (Chartrand et Émery-Bruneau, 2015). Comme le genre possède une structure qui varie peu et qui permet de l’identifier par rapport aux autres genres, il permet à l’élève de développer ses compétences langagières (Dumais et al., 2017)

Chaque genre est associée à une conduite discursive dominante. Par exemple, pour le genre discussion, la conduite discursive dominante est la justification (conduite justificative) (Chartrand et al., 2015). Pour chaque conduite discursive, des procédés discursifs lui sont associées et permettent de réaliser la conduite discursive. Par exemple, pour la conduite discursive, nous retrouvons entre autres les procédés discursifs suivants : la citation, la comparaison, la définition et l'exemplification (Dumais, Bouchard, Tremblay, Carle et Charest, 2015). Le tableau 1 présente différents exemples de genres, et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit (MÉLS, 2011; Chartrand et al., 2015).

Tableau 1 : Exemples de genres

Dominantes	Exemples de genres
Genres à dominante argumentative	Message publicitaire Texte d'opinion argumentée Lettre ouverte Débat
Genres à dominante descriptive	Capsule d'information Article [de revue, de journal ou sur le Web] Documentaire audiovisuel Consigne, procédure Quatrième de couverture Article de dictionnaire Biographie Compte rendu Entrevue Résumé [d'un article de journal ou d'un autre média] et [d'un texte d'analyse]
Genres à dominante explicative	Article de vulgarisation scientifique

	Exposé explicatif Chapitre de manuel scolaire de sciences et d'histoire Reportage audiovisuel
Genres à dominante justificative	Justification de la solution d'un problème de grammaire Table ronde Discussion Critique de film, exposé critique
Genres à dominante narrative	Album de littérature, bande dessinée Roman d'aventures Roman psychologique Roman policier Roman de fantasy Roman de chevalerie Fable Conte traditionnel, légende, mythe Nouvelle Roman fantastique, roman de science-fiction Roman historique Roman réaliste
Genres dramatiques (théâtre)	Comédie et tragédie classiques
Genres poétiques	Poème ludique Poème à trame descriptive ou narrative Chanson et poème lyriques Sonnet et ballade, poèmes classiques Slam

(Tableau inspiré de Chartrand et al., 2015)

Les différents genres oraux ne se retrouvent pas uniquement en classe de français, mais partout dans la société. On peut les observer à la télévision, à la radio ou sur le web. Puisque nous en sommes bombardés sur les médias sociaux et dans la vie de tous les jours, ces genres deviennent pertinents à travailler en classe, car ils collent à la réalité de l'apprenant (Lafontaine, 2004a). Il est donc avantageux pour les enseignants d'élaborer des activités d'enseignement/apprentissage à partir de ces genres. On peut, par exemple, présenter en classe des débats ou des discours oraux provenant de l'extérieur à des fins d'observation et d'analyse. La structure, les caractéristiques ainsi que les contextes d'utilisation d'un genre particulier peuvent alors être discutés en classe (Lafontaine, 2004a). Utiliser l'approche didactique de l'oral par les genres permet de se baser sur les expériences langagières des apprenants, que ce soit à l'école ou dans la vie de tous les jours, afin de mettre en contexte leurs apprentissages (Chartrand et al., 2015).

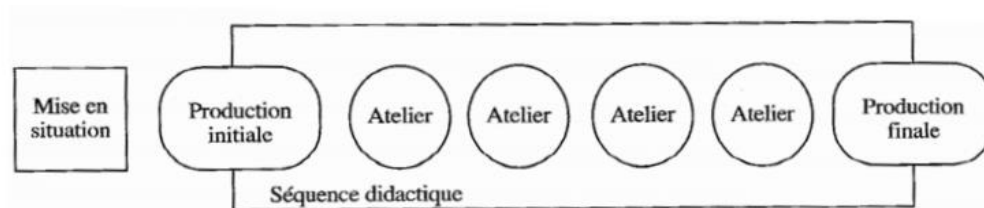
2.1.4 Les séquences d'enseignement de l'oral par les genres

En matière d'oral comme objet d'enseignement et dans l'approche didactique de l'oral par les genres, il a été possible de répertorier deux séquences d'enseignement de l'oral : celle proposée par Dolz et Schneuwly (1998) et celle de Lafontaine (2007). Ces séquences d'enseignement présentent des démarches didactiques où les objectifs d'apprentissage sont fixés en fonction des spécificités de l'oral et des besoins des élèves. Voyons ces deux séquences d'enseignement de l'oral par les genres.

La séquence d'enseignement de l'oral de Dolz et Schneuwly (1998) est une séquence de périodes d'enseignement/apprentissage en classe de français ayant pour objectif de perfectionner une activité langagière comme le débat, la discussion, la lecture à un ou des pairs ou encore le théâtre, dans le cadre d'un projet de classe. (Dolz et Schneuwly, 1998; Dumais et Messier, 2016). Elle permet à la fois d'aborder la langue du point de

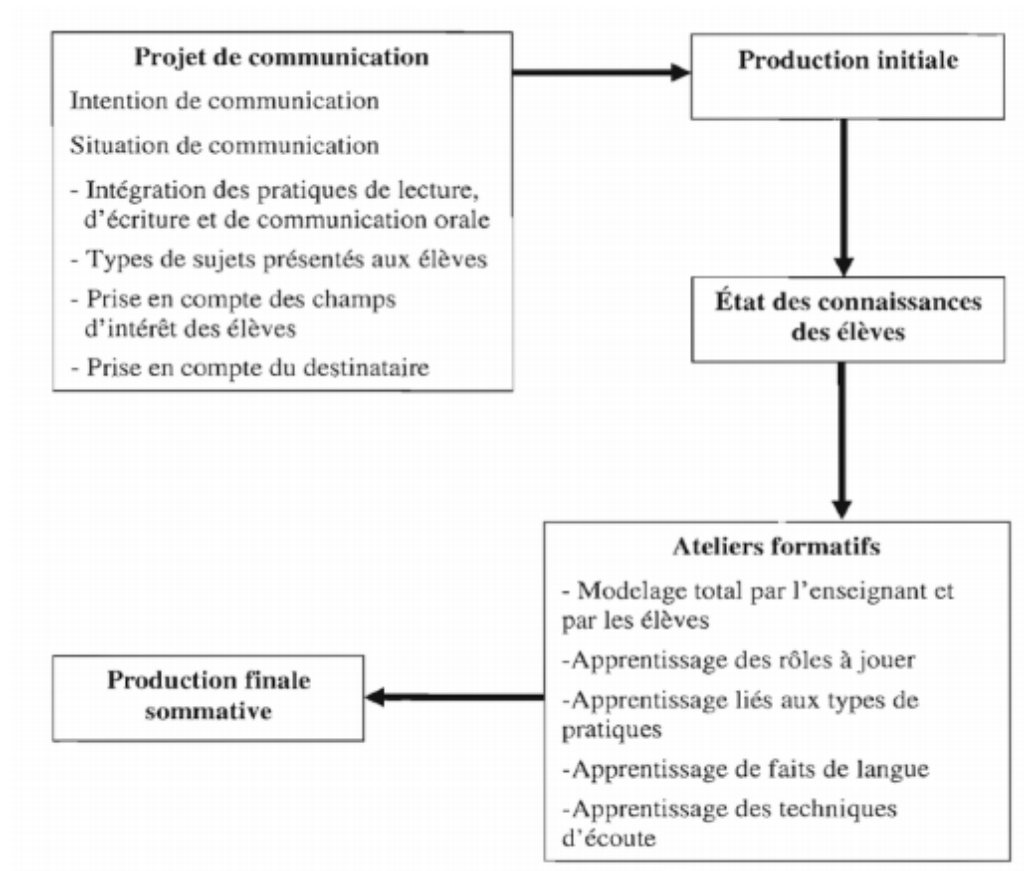
vue de la communication et de la connaissance. Le déroulement de la séquence d'enseignement débute par une production initiale en lien avec le projet de classe. L'enseignant propose un projet de communication aux élèves et leur explique brièvement les apprentissages qui y sont liés. Il entame alors une séquence d'enseignement de l'oral qui débute par une production initiale au cours de laquelle les élèves sont amenés à travailler certains éléments d'un genre prédéterminé uniquement à partir de leurs connaissances préalables. Cette étape sert à déterminer quelles notions sont déjà acquises et quels éléments exigent d'être travaillés lors d'ateliers. Celle-ci est suivie d'un certain nombre d'ateliers dont les thèmes et le nombre seront déterminés à partir des résultats obtenus lors de la production initiale. Lors de ces ateliers, les élèves sont appelés à travailler des objets de l'oral tant sur le plan du langage que du paraverbal et du non-verbal, de l'organisation du texte et de son contenu ainsi que des contextes de production du genre. À la suite de ces ateliers d'enseignement/apprentissage d'objets de l'oral, une production finale est réalisée (Dolz et Schneuwly, 1998). La figure 1 démontre une représentation de la séquence d'enseignement de l'oral de Dolz et Schneuwly (1998).

Figure 1 : Séquence d'enseignement de l'oral de Dolz et Schneuwly (1998/2016, p. 94)



La séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) est basée sur la séquence d'enseignement des Suisses. Elle a été mise en pratique dans le cadre du doctorat de Lizanne Lafontaine (2007) afin de l'adapter à la réalité du Québec, au niveau secondaire. Dans ce modèle, où l'on traite l'oral comme objet d'enseignement, on cible d'abord un projet de communication qui tiendra compte des besoins et des intérêts des participants. On demande ensuite aux élèves de réaliser une production initiale en lien avec le projet de communication, sans avoir préalablement enseigné la matière (Lafontaine, 2007). Le but de cette production initiale est de déterminer les connaissances antérieures des participants. Lafontaine (2007) propose d'utiliser cet état des connaissances pour déterminer les forces et les faiblesses et de déterminer les objets de l'oral qui seront enseignés au cours des ateliers formatifs qui suivront. Les objets de l'oral sélectionnés sont ensuite enseignés dans une série d'ateliers formatifs. Au cours de ces ateliers les élèves développent leurs compétences à l'oral. Selon Lafontaine (2007), il existe cinq types d'ateliers, soit le modelage total par l'enseignant et par les élèves, l'apprentissage des rôles à jouer, l'apprentissage lié aux types de pratiques, l'apprentissage de faits de langue et, finalement, l'apprentissage des techniques d'écoute. Ces ateliers sont expliqués plus en détails dans le tableau 2. Dans ce type de séquence, l'élève a la possibilité de mettre ses apprentissages en pratique, et grâce à l'évaluation formative il peut recevoir une rétroaction qui lui permettra de travailler ses points faibles avant la production finale, qui sera évaluée (Lafontaine, 2007). La figure 2 est une représentation de cette séquence d'enseignement.

Figure 2 : Séquence d'enseignement de l'oral au secondaire de Lafontaine (2007)



Source : Messier, 2007, p.53

2.1.5 L'atelier formatif

Un atelier formatif est une activité d'enseignement/apprentissage qui peut s'effectuer en quelques minutes ou encore en plusieurs périodes. Ce sera le contenu à enseigner ainsi que le rythme d'apprentissage des élèves qui détermineront la durée de l'activité (Dumais, 2010). Dans ce type d'atelier, chaque élément enseigné durant l'activité d'enseignement/apprentissage est traité séparément et est travaillé de manière

approfondie avant de passer à un autre élément (Dumais, 2010; Dumais et Messier, 2016).

L'atelier formatif peut être utilisé dans le cadre d'une séquence d'enseignement de l'oral comme celle de Dolz et Schneuwly (1998) et celle de Lafontaine (2007) ou de façon ponctuelle (Lafontaine et Dumais, 2014). Lorsque l'atelier formatif est utilisé de façon ponctuelle, il porte sur un seul objet de l'oral à la fois qui a été déterminé en classe et avec la participation des élèves. L'atelier formatif reflète donc les besoins du groupe sans faire partie d'une séquence d'enseignement de l'oral.

Cinq types d'ateliers formatifs s'offrent aux enseignants qui désirent travailler l'oral en classe, que ce soit dans le cadre d'une séquence d'enseignement ou de façon ponctuelle (Lafontaine et Préfontaine, 2007). Le tableau suivant explique sommairement chacun de ces types.

Tableau 2 : Types d'ateliers formatifs à l'oral

Type d'atelier	Description
1 ^{er} type d'atelier : la modélisation totale ¹	Dans ce type d'atelier, l'enseignant ou les élèves font une démonstration, qui est ensuite utilisée par l'enseignant qui fait un retour en groupe pour identifier les forces et les faiblesses de la prestation.
2 ^e type d'atelier : activités sur l'apprentissage des rôles à jouer	Selon le rôle qu'un élève aura à jouer lors d'une discussion, une table ronde ou un débat par exemple, il n'aura pas besoin des mêmes habiletés. Il est important que les élèves puissent identifier les rôles à jouer (médiateur, critique, expert, évaluateur, meneur de jeu, animateur, etc.) dans chacune de ces situations de communication particulière. Ce type d'atelier permet donc d'enseigner aux élèves à jouer des rôles précis en lien avec un genre, en leur fournissant des indications sur ce

¹ Selon Dumais et Messier (2016), ce premier type d'atelier ne serait pas adéquat. En effet, ils affirment que la modélisation totale est une technique behavioriste puisque le nouveau comportement est supposé être une conséquence directe de la démonstration de ce comportement par une personne qui le maîtrise déjà. C'est donc plus une technique d'enseignement qu'un apprentissage en soi.

	qu'ils devront faire dans les différentes situations de communication proposées.
3 ^e type d'atelier : apprentissages liés aux types de pratiques	Les genres à l'oral en français sont différents les uns des autres et leurs caractéristiques particulières doivent être enseignées. Par exemple, un débat, une discussion, une causerie, un cercle de lecture et l'exposé explicatif ont des particularités bien à eux que les élèves doivent connaître afin de bien organiser leurs idées et d'atteindre leur but de communication.
4 ^e type d'atelier : apprentissages reliés aux faits de langue	Dans ce type d'atelier, on enseigne les spécificités de l'oral (les registres de langue, le non-verbal et le verbal, les éléments prosodiques, etc.) L'enseignant travaille principalement les spécificités de l'oral qui sont essentielles à la transmission du message pour que les élèves apprennent à les utiliser correctement.
5 ^e type d'atelier : apprentissage des techniques d'écoute	L'écoute est intimement liée à la production orale, particulièrement dans les activités où les participants sont appelés à reformuler ou à réfuter les propos de leur interlocuteur. Lorsqu'un élève apprend à écouter efficacement, cela lui permet de mieux prendre la parole par la suite. L'écoute est également très utile lorsqu'on pratique l'évaluation par les pairs puisque les élèves doivent avoir appris à écouter pour être en mesure de fournir des informations justes et précises en ce qui concerne la performance de leurs compagnons de classe. On peut donc, dans ces ateliers, enseigner comment reformuler, comment poser des questions, comment observer ou évaluer ses pairs, etc.

(Tableau inspiré de Dumais, 2010 et de Lafontaine et Préfontaine, 2007)

L'enseignant détermine quels types d'éléments liés l'oral il doit enseigner en classe selon les besoins d'un groupe spécifique à un moment précis. Il peut créer des ateliers à partir des observations faites en classe, lors des prises de parole de ses élèves ou à partir d'une production initiale qui servira à déterminer les connaissances antérieures des élèves (Dumais, 2010).

Si l'on arrive à bien déterminer les besoins des élèves à l'avance, ces ateliers permettront aux élèves de travailler efficacement leurs difficultés et de les travailler et de façon spécifique. Ils pourront ainsi arriver préparés à leur évaluation finale, car ils

auront reçu l'enseignement adéquat et auront eu l'opportunité de se pratiquer de façon autonome et consciente (Lafontaine et Préfontaine, 2007).

Les ateliers formatifs peuvent être utilisés au primaire comme au secondaire, dans le cadre d'une séquence d'enseignement ou de façon isolée, pendant l'année scolaire, pour travailler un objet de l'oral. Dumais (2008), dans le cadre de son mémoire de maîtrise, a déterminé six étapes à l'atelier formatif : l'élément déclencheur, l'état des connaissances, l'enseignement, la mise en pratique, le retour en grand groupe et l'activité métacognitive. Le tableau 3 présente chacune des étapes tirées de Dumais et Messier (2016, p. 17-18).

Tableau 3 : Étapes de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016, p. 17-18)

Étape	Description
Élément déclencheur	Au départ, il est important de présenter l'objet de l'oral à travailler à partir d'un élément déclencheur sans que soit nommé l'objet. Ce peut être, par exemple, par la présentation d'une enregistrement audio ou vidéo dans lequel on retrouve l'objet à travailler, ou encore par un modelage, effectué par les élèves ou l'enseignant, de l'objet. La présentation mettra tout d'abord en valeur une mauvaise utilisation de l'objet de l'oral (contre-exemple) afin de susciter une réaction chez les élèves et de créer un intérêt. Un bon exemple est présenté par la suite
État des connaissances	L'état des connaissances consiste à demander aux élèves les points faibles et les points forts de l'élément déclencheur (contre-exemple et exemple) et d'identifier l'objet de l'oral. Cela permet de connaître les connaissances antérieures des élèves et de faire le point sur leurs représentations quant à l'objet travaillé. S'il a été possible de filmer l'élément déclencheur, il peut être souhaitable de le visionner.
Enseignement	Après l'état des connaissances, l'objet de l'oral est consigné, et ce, à partir des représentations des élèves. Il y a donc enseignement de l'objet et ce dernier est décortiqué afin que les élèves le comprennent bien et prennent connaissance de son utilisation dans divers contextes. L'enseignant fait un modelage de l'objet et prend le temps de bien le définir avec les élèves. Pour orienter son enseignement de l'objet de l'oral,

	l'enseignant, à l'aide des élèves, peut répondre aux questions suivantes : quoi? c'est-à-dire la définition de l'objet; comment? c'est-à-dire la mise en pratique de l'objet; pourquoi? c'est-à-dire l'importance ou la pertinence d'apprendre cet objet; et quand? c'est-à-dire le moment où on doit mettre en pratique cet objet. Il peut répondre à cette question dans un document (un référentiel) qui sera conservé par les élèves ou affiché dans la classe.
Mise en pratique	Pour favoriser l'apprentissage, il y a mise en pratique de l'objet par les élèves. Ces derniers réinvestissent les apprentissages dans des activités en petits groupes ou avec tout le groupe. Il est important de spécifier que ce ne sont pas tous les élèves qui ont besoin de participer à la mise en pratique. « Les élèves apprennent de plusieurs façons : dans l'action, par l'imitation et par observation » (Lafontaine, 2007, p. 20).
Retour en grand groupe	Un retour en grand groupe est effectué à la suite de la mise en pratique ainsi qu'une synthèse pour assurer la compréhension de l'objet de l'oral travaillé. Une équipe ou quelques élèves refont la mise en pratique devant le groupe, à titre d'exemple, pour s'assurer de la compréhension de l'objet.
Activité métacognitive	Finalement, afin de permettre aux élèves de bien consolider les apprentissages, une ou plusieurs activités métacognitives leurs sont proposées. Par exemple, ce peut être le fait de répondre à des questions dans un journal de bord. L'enseignant peut aussi créer avec les élèves une carte conceptuelle qui reprend l'ensemble des apprentissages. Cela permet aux élèves de réfléchir à leurs apprentissages, de garder des traces écrites de ces derniers et de mettre par écrit leur réflexion.

Des recherches ont démontré, tant au primaire qu'au secondaire, que l'atelier formatif permet de réels apprentissages à l'oral et le développement de la compétence à communiquer oralement (entre autres Dumais, 2008; Lafontaine, Dumais et Pharand, 2017; Dumais, Lafontaine et Pharand, 2017).

2.2 L'état des connaissances en matière d'évaluation

L'évaluation est indispensable puisqu'elle permet de faire le point sur les apprentissages réalisés et le développement des compétences des élèves. Elle permet donc aux enseignants comme aux élèves de déterminer ce qu'ils ont appris, les objectifs qu'ils ont atteints et les compétences qu'il leur reste à développer ou à améliorer (Dumais, 2008).

Elle doit aussi prendre en compte le processus d'apprentissage des élèves et les attitudes ayant mené aux progrès d'un élève. Elle doit servir à encourager l'élève et à trouver et appliquer des stratégies qui lui permettront d'être le plus compétents possible tout en respectant son rythme d'apprentissage (Dumais, 2008).

L'évaluation peut aussi être une démarche collective et faire appel à la contribution de tout le groupe dans un esprit de communication, de coopération, de collaboration et même d'autoévaluation. Par exemple, lors de la préparation à une évaluation, l'élève ne devrait pas se limiter à son propre point de vue, mais également à celui de ses pairs et de son enseignant (Dumais, 2008). Il est aussi primordial de ne pas négliger l'impact de la portion rétroaction d'une évaluation.

2.2.1 Les fonctions de l'évaluation

Lorsqu'il est question d'évaluation de l'oral, deux fonctions de l'évaluation sont possibles : l'évaluation au service de l'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage (Dumais, 2015c). L'évaluation au service de l'apprentissage se fait avant et pendant l'enseignement/apprentissage de l'oral. Elle sert de diagnostique pour l'enseignant, en lui permettant de déterminer ce que les élèves savent déjà en lien avec l'objet travaillé et ce qu'ils sont déjà capables de faire. Une fois que l'enseignant a déterminé où les élèves en sont dans leurs apprentissages, grâce aux données collectées au début de la

période d'apprentissage et pendant les apprentissages, il peut décider de ce qu'il doit faire et comment le faire en toute connaissance de cause. Cela lui permet d'ajuster son enseignement aux besoins de ses élèves. De plus, lorsque l'enseignant communique à ses élèves les résultats de ses observations, il peut orienter leur progression et permettre à ces derniers de savoir où ils en sont dans leurs apprentissages. Cela peut aussi permettre aux élèves de participer au processus d'évaluation formative en posant un regard réflexif sur leurs apprentissages à partir d'une démarche d'autoévaluation ou d'une évaluation par les pairs. L'atelier formatif à l'oral est un exemple d'évaluation au service de l'apprentissage (Dumais, 2015c).

L'évaluation de l'apprentissage est effectuée après l'apprentissage et la pratique. Elle permet de rendre compte des apprentissages réalisés et de vérifier le degré d'atteinte des objectifs fixés. Elle est utile à la fois pour l'enseignant et pour l'élève. Pour réaliser cette évaluation, l'enseignant se base sur des critères d'évaluation précis qui doivent absolument avoir été enseignés et pratiqués préalablement. Ce type d'évaluation permet d'obtenir une note qui pourra apparaître sur le bulletin de l'élève (Dumais, 2015c).

2.2.2 L'importance pour les élèves de connaître les critères d'évaluation

Les critères d'évaluation sont souvent établis sans tenir compte des besoins des élèves et sans qu'il y ait eu enseignement préalable de ces notions (Lafontaine et Dumais, 2014). En effet, certains enseignants, lorsqu'ils sont interrogés à ce sujet, réalisent qu'ils n'enseignent pas l'oral, mais ne font que l'évaluer, tel que prescrit par le programme. Leurs critères d'évaluation sont donc établis en fonction de ce qu'exige la commission scolaire ou simplement à partir des éléments se trouvant dans les manuels et sont développés sans les élèves (Lafontaine et Messier, 2009).

Les enseignants sont conscients du besoin d'augmenter la fréquence des activités d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe (Lafontaine et Messier, 2009). Comme les activités formatives à l'oral sont très peu fréquentes, bien que considérées par les élèves comme étant celles qui ont le plus d'influence positives sur leurs apprentissages, les enseignants sont conscients qu'ils devraient utiliser du temps de plus en classe pour la compétence orale afin de réaliser plus souvent ce type d'activités (Lafontaine et Messier, 2009). Cependant, c'est une solution qui tarde à s'imposer puisqu'ils éprouvent de la difficulté à trouver du temps pour l'intégrer dans leur planification chargée (Lafontaine et Messier, 2009).

Les études ont en effet révélé que pour pouvoir évaluer l'oral, il doit y avoir eu un enseignement explicite de l'oral au préalable (Dumais, 2012b). Si on veut pouvoir évaluer l'oral, il faut enseigner l'oral selon une démarche didactique claire et, au moment de l'évaluation, il ne faut inclure que ce qui a été enseigné de façon explicite. Selon Lafontaine (2007), il est également impératif de ne pas attendre la production finale pour évaluer. Il faut ponctuer ses activités d'enseignement/apprentissage de plusieurs évaluations formatives afin de préparer les élèves à l'évaluation finale. De cette façon, l'évaluation finale prend tout son sens puisque les élèves savent exactement ce sur quoi portera l'évaluation et de quelle façon bien la réussir (Dumais, 2012b).

2.2.3 Les moyens et outils d'évaluation

Il existe plusieurs moyens d'évaluation, c'est-à-dire des façons d'évaluer les apprentissages, et une panoplie d'outils d'évaluation, c'est-à-dire des instruments pour évaluer les apprentissages (Dumais et Lafontaine, 2011).

Le tableau 4 brosse un portrait des moyens d'évaluer le développement de la compétence à communiquer oralement.

Tableau 4 : Moyens d'évaluation de l'oral

L'observation
L'entrevue
L'évaluation exclusive de l'enseignant
La consignation de données
L'autoévaluation
La coévaluation
L'évaluation par les pairs

(Tableau inspiré de Dumais et Lafontaine, 2011)

Le tableau 5 brosse un portrait des outils permettant d'évaluer le développement des compétences à l'oral.

Tableau 5 : Outils de l'évaluation de l'oral

La grille d'autoévaluation
La grille de coévaluation
La grille d'évaluation
La grille d'observation
Le questionnaire
Le questionnaire d'autoévaluation
Le questionnaire de coévaluation
La liste de vérification
Le journal de bord
Le portfolio
La fiche anecdotique

(Tableau inspiré de Dumais et Lafontaine, 2011)

Les évaluations de la compétence à communiquer oralement sont rares dans une année scolaire (Dumais et Lafontaine, 2011). L'évaluation de l'oral est également une source

de stress pour les élèves (Crête-d'Avignon, 2012). Il serait donc avantageux pour les enseignants, ainsi que pour les élèves, de recourir à différents moyens d'évaluations tels que l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation (Dumais et Lafontaine, 2011). En effet, il est important pour les élèves, afin qu'ils développent leur compétence à communiquer oralement, de participer au processus d'évaluation. Cela permet un travail de métacognition qui contribue au développement de la compétence à communiquer oralement en donnant la possibilité à l'apprenant de réfléchir à ses propres apprentissages (Lopez et Laveault, 2008). Ce type de procédures participatives donne tout son sens à l'évaluation et permet à tous, enseignants comme élèves, de s'approprier les critères d'évaluation (Lopez et Laveault, 2008). Selon Dumais, (2008), il existe différentes façons d'impliquer les élèves dans le processus d'évaluation dont entre autres l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation.

2.2.4 L'évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs est le moyen d'évaluation qui semble avoir fait le plus l'objet de recherches au cours des dernières années en ce qui concerne la didactique de l'oral. Il s'agit d'un moyen d'évaluation qui rend les élèves actifs, car ils n'attendent pas simplement de recevoir leur résultat de la part de l'enseignant, ils doivent observer et analyser afin d'offrir une rétroaction à leurs compagnons de classe, et ce, dans un processus d'évaluation mutuelle (Lafontaine, 2007; Dumais, 2008). Ils prennent ainsi en charge leur propre réussite, mais également celle des autres, en déterminant leurs propres forces et faiblesses ainsi que celles de leurs camarades en cours de processus. Ce type d'évaluation implique la communication et l'interaction et est jugé essentiel au processus d'évaluation de l'oral, car il répond à un besoin de rétroaction nécessaire à l'apprentissage (Dumais, 2008).

Pour que l'évaluation par les pairs soit efficace et réussie, elle doit être respectueuse, descriptive, précise et son objectif doit être d'aider son compagnon de classe à

améliorer ses performances. Les commentaires de l'élève évaluateur doivent se baser sur des faits observables et il est important de définir clairement à l'élève évalué quels sont les comportements qui devraient être modifiés (Dumais, 2012a). Dumais (2011 et 2018b) a répertorié quatre enseignements essentiels à effectuer lorsqu'il y a évaluation par les pairs : l'observation de faits, le message en « je », la rétroaction sandwich ainsi que le fait d'éviter les généralisations. Observer ces règles permet de s'assurer que l'évaluation se fera dans le respect et d'éviter que les élèves portent des jugements de valeur.

L'observation de faits consiste à évaluer uniquement ce que l'élève a pu observer ou entendre chez le locuteur, sans partager d'opinion ou d'impressions personnelles. Elle est descriptive et précise. Seuls les faits observables ou audibles doivent être rapportés à l'élève évalué, car l'évaluateur doit être en mesure de justifier ses commentaires par des preuves tirées de la performance observée (Dumais, 2011).

Dans le message en « je », l'évaluateur formule tous ses commentaires en utilisant le pronom personnel « je ». Le pronom « tu » doit donc être évité afin de ne pas paraître accusateur, ce qui a le désavantage de susciter une réaction de défensive chez la personne évaluée. Il est en fait conseillé de nommer l'objet de l'oral évalué, par exemple la prononciation, plutôt que de d'utilise le « tu » pour décrire l'action effectuée par la personne évaluée (Dumais, 2018b). En utilisant le « je », on s'assure que les élèves évalués seront plus réceptifs aux rétroactions de leurs pairs (Dumais, 2011).

La rétroaction sandwich consiste à débiter les commentaires par une observation positive en lien avec la communication de l'élève évalué. L'évaluateur enchaîne ensuite avec un élément à améliorer avant de terminer avec un autre élément positif. En emballant ainsi l'élément à améliorer de deux commentaires positifs, l'élève évalué ne se décourage pas, car il voit qu'il a aussi des points forts en plus de ceux à améliorer.

Il est donc plus réceptif et enclin à accepter de retravailler les éléments plus problématiques (Dumais, 2011).

Finalement, le fait d'éviter des mots qui généralisent, comme le toujours ou le jamais, permet de ne pas faussement faire croire à la personne évaluée que le comportement à modifier est présent 100% du temps, car ce n'est généralement pas ce qui se produit (Dumais, 2018b).

Dans le cadre de la recherche de Dumais (2008), les élèves qui ont participé à l'évaluation par les pairs en sont très satisfaits et affirment même que leurs apprentissages sont plus nombreux quand ce sont eux les évaluateurs puisque cela les oblige à observer en détail les points devant être évalués, sans le stress de la situation où ils sont eux-mêmes évalués. Ils sont alors davantage en mesure d'identifier, à travers la performance de leurs compagnons de classe, ce qu'eux-mêmes font dans leur propre pratique et de renforcer leurs bons coups ou de corriger leurs faiblesses. En effectuant cet exercice, les élèves font d'une pierre deux coups puisqu'ils s'aident et aident leurs compagnons de classe (Dumais, 2012a).

Lors de sa recherche de maîtrise, Dumais (2008) a proposé trois étapes à suivre pour assurer l'efficacité de l'évaluation par les pairs. Ces trois étapes sont l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et l'évaluation par l'enseignant (Dumais, 2011).

La première étape, l'autoévaluation, requiert que l'élève nomme oralement les éléments les mieux ou moins bien réussis de sa propre performance à l'oral (Dumais, 2018b). Cette étape est essentielle avant de pouvoir passer à la réelle évaluation par les pairs puisque, après avoir lui-même posé un regard critique sur sa propre production orale, l'élève est alors plus en mesure de pouvoir accepter les commentaires de ses pairs. Après s'être lui-même autoévalué, en prenant conscience de ses points forts et

faibles en lien avec les éléments de l'oral enseignés, l'élève sera également plus en mesure d'évaluer ses pairs convenablement (Dumais, 2011).

La seconde étape, l'évaluation par les pairs, consiste en une collaboration entre l'élève qui réalise la communication orale et ses pairs, qui lui partagent leurs observations des faits, en utilisant le message en « je » et la rétroaction sandwich, ainsi qu'en évitant les généralisations. Afin de bien pouvoir évaluer leurs pairs, les élèves évaluateurs peuvent noter leurs observations et leurs commentaires dans une grille. Les commentaires doivent concerner uniquement les éléments qui ont été enseignés précédemment. Les tours de parole doivent être orchestrés par l'enseignant, qui doit s'assurer que tous les élèves auront eu l'opportunité d'évaluer quelqu'un durant l'activité, en identifiant à l'avance deux ou trois élèves évaluateurs pour chacune des prises de parole. Pour l'élève évalué, il sera utile de prendre en note les commentaires pour en garder des traces et pouvoir ensuite travailler à améliorer ces points précis (Dumais, 2011). Si les élèves de la classe notent leurs observations dans des grilles, l'élève évalué pourra conserver ces grilles afin d'avoir un portrait de sa prise de parole.

La dernière étape, l'évaluation par l'enseignant, est une étape courte, qui consiste pour l'enseignant à faire une synthèse des observations des pairs, en y ajoutant ses propres commentaires et en s'assurant que l'élève évalué a bien compris et qu'il est en accord avec les commentaires qui lui ont été faits. C'est un plus pour l'enseignant, puisqu'il peut comparer son évaluation à celles des élèves (Dumais, 2011).

La grille d'observation est un outil d'évaluation qui peut être utilisée par les élèves lors de l'évaluation par les pairs (Dumais, 2012b). C'est une grille qui permet d'observer une performance orale dans un but précis d'analyse et d'évaluation. Cette grille fournit une liste d'éléments observables ainsi qu'une façon de documenter les observations réalisées. L'évaluateur peut y inscrire les aspects positifs et les aspects à améliorer de la production orale de manière descriptive, en ajoutant des commentaires permettant

l'amélioration, mais sans donner de note (Dumais, 2012b). Elle peut être utilisée de façon ponctuelle ou dans un processus évolutif qui permettra d'observer l'évolution des résultats avec le temps (Dumais, 2012b). La grille d'observation peut être évolutive, ce qui permet de noter des observations à l'oral sur une période à long terme ou bien elle peut faire l'objet d'une utilisation ponctuelle, c'est-à-dire être utilisée une seule fois. Elle peut également viser l'évaluation d'un seul élève ou d'un groupe d'élèves. Elle peut être remplie par les élèves, lors de l'évaluation par les pairs, ou par l'enseignant (Dumais, 2012b). Pour notre intervention, c'est de la même grille d'observation que les participants et l'enseignant se sont servi (appendice D).

Puisqu'elle permet de garder des traces écrites de l'évolution des compétences, qui pourraient par exemple être conservées dans un journal de bord, elle permet autant à l'enseignant qu'à l'apprenant lui-même d'observer la progression. Elle sert de référence puisqu'un seul coup d'œil à ces grilles permet à l'élève de constater ses forces et ses faiblesses, lui indiquant ainsi quoi travailler pour se préparer à sa prochaine évaluation. Les élèves affirment que ce type de grille est bénéfique aux apprentissages, car en plus de leur permettre d'évaluer leurs pairs facilement à l'aide de points observables précis, il leur permet d'améliorer leurs propres performances à l'oral, en consultant les grilles remplies par leurs propres évaluateurs (Dumais, 2012).

L'exercice peut être poussé plus loin en ajoutant un exercice de métacognition qui amènera l'élève à réfléchir sur sa propre pratique. Il pourra même utiliser les productions des autres et les commentaires formulés pour faire des parallèles avec sa propre pratique. Cette activité peut prendre la forme d'un journal de bord, par exemple, et devenir un outil intéressant afin de compléter les activités d'évaluation et de pousser la métacognition un peu plus loin (Dumais, 2012b). Dans notre intervention, nous avons demandé aux participants de se soumettre à l'exercice de l'autoévaluation et de la réflexion métacognitive (questionnaire) après les ateliers et à la suite de la production finale (appendice C et E).

2.2.5 L'autoévaluation et la réflexion métacognitive

L'autoévaluation est une sorte de réflexion de l'apprenant sur la valeur de ses propres réalisations éducatives, de ses apprentissages et du développement de ses compétences. Elle permet à l'élève de développer son autonomie dans l'apprentissage et d'entreprendre une réflexion métacognitive qui lui sera utile tout au long de sa vie, car elle lui servira à de multiples occasions pour vérifier sa compréhension de nouvelles notions et le développement de nouvelles compétences scolaires, professionnelles ou personnelles (Dumais, 2008).

Dans le processus de préparation à l'autoévaluation, il est nécessaire de déterminer quels seront les objectifs à atteindre et le niveau de réussite souhaitable. Pendant le processus, l'élève devra décider de quelle façon il se servira de ses résultats pour trouver des moyens d'atteindre le but fixé. Ce processus, bien que très efficace lorsqu'il est bien fait, vient avec son lot de difficultés. D'abord, les élèves doivent apprendre à s'autoévaluer correctement, ce qui n'est pas toujours évident puisqu'ils doivent parvenir à prendre une distance critique (Lopez et Laveault, 2008).

Selon Saint-Pierre (1994), le processus d'autoévaluation implique un exercice de métacognition, qui est en quelque sorte la prise en charge du fonctionnement de sa pensée en tant qu'apprenant. C'est l'image que l'élève se fait des connaissances qu'il possède et de sa façon de construire ses connaissances et de les utiliser. Il y parvient par l'observation consciente de ses activités mentales en situation d'apprentissage. C'est donc un concept qui se divise en deux composantes, soit les connaissances métacognitives et l'utilisation de ces connaissances pour gérer ses processus mentaux (Saint-Pierre, 1994).

Saint-Pierre (1994) décrit les connaissances métacognitives comme des connaissances, ou croyances, reliées aux personnes, aux tâches et aux stratégies. En ce qui concerne

les connaissances métacognitives au sujet des personnes, on retrouve les intra-individuelles (croyance que nous entretenons au sujet de nous-mêmes comme apprenant), interindividuelles (comparaison entre le type d'apprenant que nous sommes et les autres) et les universelles (connaissances sur le fonctionnement de la pensée de l'être humain). Les connaissances métacognitives au sujet des tâches, constituent ce que chacun sait ou croit savoir au sujet de l'activité intellectuelle qu'il doit réaliser. Finalement, les connaissances métacognitives au sujet des stratégies, concernent les stratégies qui servent à réaliser une activité cognitive et celles qui servent à gérer cette activité (métacognition). Elles permettent à l'apprenant de décider quelle stratégie utiliser, comment l'utiliser, à quel moment, pour quelle raison et quelle sera leur utilité dans l'accomplissement d'une tâche (Saint-Pierre, 1994).

Les connaissances métacognitives s'acquièrent et se modifient tout au long de la vie. Le fait d'être conscient de ses connaissances et de ses expériences métacognitives permet à l'élève de mieux gérer ses processus mentaux ainsi que d'enrichir et de transformer ses connaissances métacognitives afin de continuer à apprendre et à s'améliorer (Saint-Pierre, 1994).

Le journal de bord est un outil, qui permet à l'élève de réfléchir sur l'évolution de ses apprentissages et sa façon d'apprendre. Il peut prendre la forme d'un cahier, d'une feuille ou d'un tableau. Dans ce type de réflexion métacognitive, l'élève peut avoir à répondre à des questions précises établies par l'enseignant ou encore il peut choisir lui-même les informations et réflexions à insérer dans son journal. Grâce à cet exercice métacognitif, il peut analyser ses performances et les adapter en fonction de ses constatations. L'enseignant peut également l'utiliser pour suivre la progression de l'élève et l'aider dans sa réflexion en le questionnant ou en y insérant ses remarques et ses propres réflexions (Dumais, 2015b).

De plus, l'élève qui entre des données de façon régulière peut consulter de nouveau les informations précédemment inscrites et s'y référer pour adapter des actions et observer son évolution. Lorsque les réflexions et les grilles commentées sont insérées dans un portfolio, elles demeurent accessibles en tout temps et l'élève peut donc les consulter au besoin, ce qui devient une activité liée à l'apprentissage (Lafontaine et Messier, 2009).

2.3 L'évaluation à la francisation des apprenants adultes

Pour chaque niveau de francisation, les quatre compétences, c'est-à-dire la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite, doivent être évaluées et réussies afin que l'étudiant puisse passer au niveau suivant. L'enseignant doit baser son jugement sur le développement des compétences de l'apprenant en francisation sur les critères d'évaluation déterminée par le MÉLS pour les quatre compétences (MÉLS, 2015b). Comme ces quatre compétences sont développées dans chaque niveau du programme de francisation, la définition du domaine d'évaluation des cours fournit des critères d'évaluation pour chacune d'elles (MÉLS, 2015a; 2015b). En plus de solliciter les savoirs prescrits du cours, la tâche que l'apprenant adulte doit réaliser lors de son évaluation fait appel à des repères culturels, qui, eux, ne sont pas évalués (MÉLS, 2015b). Les critères d'évaluation présentement utilisés en francisation sont décrits dans l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (MICC et MÉLS, 2011).

Le tableau 6 démontre les critères en matière de production orale, selon les niveaux des participants à cette intervention, tels qu'ils sont définis par l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (MICC et MÉLS, 2011).

Tableau 6 : Critères d'évaluation en production orale

Niveau	Description des attentes en matière d'évaluation
3	Échange avec l'entourage, dans des situations prévisibles, des demandes simples de renseignements ou de services axées sur les besoins immédiats de la vie quotidienne, sur des sujets personnels ou sur certains thèmes familiaux.
4	Échange avec l'entourage, dans des situations prévisibles, des informations à propos de thèmes familiaux : besoins courants de la vie quotidienne, loisirs ou centres d'intérêt.
5	Participe, quand la situation est prévisible, à des conversations ou fait des présentations informelles à propos de thèmes familiaux : besoins courants de la vie quotidienne, loisirs ou centres d'intérêt.
6	Participe, quand la situation est prévisible ou partiellement prévisible, à des conversations ou fait des présentations informelles à propos de thèmes concrets liés aux besoins courants de la vie quotidienne.

Le tableau 7 démontre les critères en matière de compréhension orale, selon les niveaux des participants à cette intervention, tels qu'ils sont définis par l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes (MICC et MÉLS, 2011).

Tableau 7 : Critères d'évaluation en compréhension orale

Niveau	Description des attentes en matière d'évaluation
3	Comprend, dans des situations prévisibles, les demandes et les informations simples qui lui sont communiquées à propos de besoins immédiats de la vie quotidienne, sur des sujets personnels ou sur certains thèmes familiers.
4	Comprend, dans des situations prévisibles, le sens général des propos échangés sur des thèmes familiers : besoins courants de la vie quotidienne, loisirs ou centres d'intérêt.
5	Comprend, dans des situations prévisibles, le déroulement général de conversations ou de discours portant sur des thèmes familiers : besoins courants de la vie quotidienne, loisirs ou centres d'intérêt.
6	Comprend, quand la situation est prévisible ou partiellement prévisible, le contenu de conversations ou de discours simples portant sur des thèmes concrets liés aux besoins courants de la vie quotidienne.

2.4 L'objectif de recherche

Les différents éléments présentés dans la problématique et dans le cadre théorique de cet essai professionnel permettent d'établir l'objectif principal suivant :

Décrire les effets de la mise à l'essai d'une séquence d'enseignement de l'oral incluant l'évaluation par les pairs sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation?

Pour y parvenir, les trois étapes suivantes seront respectées:

1. Concevoir une séquence d'enseignement de l'oral qui inclut l'évaluation par les pairs à partir des besoins des apprenants;
2. Mettre à l'essai une séquence d'enseignement de l'oral qui inclut l'évaluation par les pairs;
3. Analyser les effets de la mise à l'essai d'une séquence d'enseignement de l'oral qui inclut l'évaluation par les pairs sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le chapitre III de cet essai présente la méthodologie utilisée pour décrire les effets de la mise en pratique d'une séquence d'enseignement de l'oral, incluant l'évaluation par les pairs, sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves adultes en classe de francisation, par l'intermédiaire du genre discussion. Nous y présentons des informations sur le type de recherche qui a été menée, sur les participants et le contexte d'intervention, sur le déroulement et la description de l'intervention en classe ainsi que sur les méthodes de cueillette, de traitement et d'analyse des données.

3.1 Le type de recherche

Le type de recherche mis en pratique pour réaliser notre intervention est la recherche-action. Ce type de recherche est centré sur la résolution d'un problème concret issu d'une situation pédagogique réelle vécue dans un milieu donné (Guay et Prud'homme, 2011; Guay, 2017). Elle permet de mieux comprendre cette situation et d'apporter des changements bénéfiques, tout en contribuant au développement professionnel des intervenants en leur permettant de trouver des moyens d'améliorer et d'ajuster leurs pratiques (Guay et Prud'homme, 2011). Les expériences réalisées au cours de notre intervention, soit la mise en pratique d'une séquence d'enseignement en contexte pédagogique, l'analyse réflexive de nos pratiques enseignantes, les conclusions qui en ont été tirées et les liens établis avec la recherche et les savoirs théoriques pourront être utiles à différents professionnels de l'éducation, mais avant tout à notre propre pratique. En effet, les résultats de cette recherche de terrain axée sur le développement

professionnel, réalisée dans une authentique classe d’immersion, pourront contribuer à l’amélioration de nos pratiques professionnelles. La collecte de données s’est faite principalement sous forme d’observations et de questionnaires, et ce, à plusieurs reprises. Les informations recueillies ont été ensuite analysées de manière à déterminer les effets de ce type de séquence d’enseignement et de son évaluation en classe de francisation dans le but de développer la compétence à communiquer oralement des apprenants.

3.2 Le contexte d’intervention et les participants

Dans le cadre du programme de maîtrise en enseignement du français au secondaire offert par l’Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), il est nécessaire de réaliser une intervention en classe (UQTR, 2020). Cette intervention se déroule au cours du stage II, dans un milieu d’enseignement réel, sous la direction d’un comité de recherche. Au cours de cette intervention, nous devons identifier un problème auquel nous souhaitons apporter une solution et nous documenter sur cette situation problématique en consultant des écrits scientifiques et professionnels (UQTR, 2020). Ensuite, nous devons appliquer une démarche de résolution de problème qui s’apparente à une recherche-action dans le contexte scolaire, et ce, selon une méthode structurée et orientée vers le développement des compétences professionnelles (UQTR, 2020).

Une fois le plan d’intervention réalisé et les résultats et observations colligés, nous devons analyser les effets de notre intervention et en rendre compte dans notre essai. L’objectif de cet essai est de permettre à l’étudiant de maîtrise qui fait ses premiers pas en recherche d’entreprendre une démarche de conceptualisation, de planification et d’expérimentation d’un projet de développement en éducation relié à l’apprentissage et l’enseignement (UQTR, 2015).

Il sera ensuite en mesure de mener une intervention pédagogique afin d'améliorer sa pratique professionnelle et de témoigner du développement de ses compétences professionnelles en enseignement (UQTR, 2018).

Le fait que l'oral comme objet d'enseignant soit trop peu enseigné dans les classes de français au Québec a été soulevé dans les précédents chapitres et, dans le but de trouver une piste de solution permettant de remédier à cette situation, une séquence d'enseignement sur la discussion, un genre à dominante justificative, a été élaborée selon le modèle de la séquence didactique de Lafontaine (2007). Cela était aussi dans le but de répondre à notre interrogation de départ, c'est-à-dire savoir comment développer de façon optimale la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation. Dans la séquence d'enseignement élaborée, des ateliers formatifs, élaborés selon le modèle de Dumais (Dumais et Messier, 2016), ont été mis en pratique. Cinq objets de l'oral ont été enseignés par modelage avant d'être mis en pratique et évalués de façon formative. Bien que l'objectif central de cette séquence ait été le développement de la compétence à communiquer oralement, certaines des notions vues dans les ateliers peuvent également être utiles dans les autres compétences, c'est-à-dire en écriture et en compréhension de lecture. Par exemple, la structure de la phrase justificative et le recours à un exemple ou une comparaison pourront être utilisés à l'écrit dans les textes à dominante justificative. La paraphrase peut également être très utile lors de la rédaction de textes à dominante descriptive, explicative ou même narrative.

L'intervention ainsi que la cueillette de données ont été effectuées dans une classe de francisation d'un centre de formation professionnelle et d'éducation des adultes au cours du stage II de la maîtrise en enseignement du français au secondaire. Les étudiants ciblés, qui étaient tous adultes, provenaient de pays variés et parlaient des langues maternelles différentes. Ils provenaient de milieux socio-économiques différents. Par exemple certains arrivaient au Québec avec un diplôme en main et des

moyens économiques proportionnels à cette profession, alors que d'autres étaient sans emploi et dépendaient des prestations gouvernementales. Certains, mariés à des Québécois, arrivaient dans une famille qui les accueillait et leur offraient leur appui, alors que d'autres arrivaient au Québec avec leur famille entière sans amis ni famille pour les accueillir et les aider à s'intégrer. Tous ces facteurs engendraient évidemment un degré d'exposition à la langue française très varié. Certains avaient la possibilité d'évoluer dans un milieu qui leur permettait de parler français à l'extérieur de la classe, alors que d'autres n'utilisaient le français que très peu en dehors des cours. De plus, avant leur arrivée au Québec, certains avaient déjà complété des études post-secondaires alors que d'autres étaient presque analphabètes dans leur langue maternelle. Cet aspect de leur bagage antérieur a un effet important sur leur apprentissage de la langue française.

Cette classe, dans laquelle a eu lieu l'intervention, est une classe multi-niveau. En effet, lors de l'intervention, les étudiants présents en classe appartenaient à six niveaux différents du programme de francisation tel qu'il est défini par le MÉLS (2015a). Comme la justification demande une certaine capacité à s'exprimer et à structurer sa pensée dans la langue d'étude, seuls les étudiants des niveaux 3 à 6, des niveaux que nous considérons intermédiaires, ont été sélectionnés pour l'étude. Ces niveaux ont été sélectionnés parce que les étudiants qui y évoluaient avaient préalablement acquis assez de connaissances pour être en mesure de participer activement à des activités d'enseignement/apprentissage dictées par le PFÉQ, en français langue d'enseignement au secondaire, puisque telles étaient les exigences de notre stage. Il aurait été difficile d'ajouter des étudiants de niveaux 1 et 2, puisque les connaissances acquises à ce stade sont assez élémentaires et le contenu de nos ateliers n'était pas adapté à leur niveau. De plus, comme les premiers niveaux sont extrêmement chargés, nous ne voulions pas leur ajouter ce défi supplémentaire. Nous avons également jugé que les étudiants des niveaux 3 à 6 (LAN3039, LAN4049, LAN4059 et LAN5059) seraient ceux qui seraient le plus en mesure, par leurs capacités de communication en français, de pouvoir

observer leurs pairs dans le but de leur offrir une rétroaction efficace et d'émettre des commentaires sur les ateliers. Finalement, nous avons estimé que ces derniers seraient en mesure de répondre correctement aux questionnaires en français. Seuls les élèves inscrits en classe un minimum de quatre jours par semaine ont pu participer à l'intervention.

Au début de l'intervention, le groupe de participants était composé de cinq étudiants au niveau 3, trois étudiants au niveau 4, deux étudiants au niveau 5 et un étudiant au niveau 6. Une situation imprévue et hors de notre contrôle est survenue juste avant le troisième atelier : la pandémie de COVID-19 qui nous a obligés à interrompre l'intervention ainsi que le stage durant plusieurs semaines. Nous n'avons pu reprendre qu'en juillet, après une pause d'un peu plus de quatre mois. À ce moment, nous avons contacté les étudiants pour savoir s'ils souhaitaient poursuivre la séquence d'enseignement à distance. Des étudiants volontaires ont aimablement accepté de poursuivre l'intervention. Parmi ces participants qui ont poursuivi l'intervention jusqu'à la toute fin, il y en avait trois au niveau 3, deux au niveau 4, un au niveau 5 et un au niveau 6, pour un total de sept.

Le tableau 8 présente un résumé des informations précédemment mentionnées.

Tableau 8 : Participants

Participant	Niveau de francisation	Participation jusqu'à la fin
A	Niveau 3 (LAN3039)	Oui
B	Niveau 3 (LAN3039)	Oui
C	Niveau 3 (LAN3039)	Oui
D	Niveau 3 (LAN3039)	Non
E	Niveau 3 (LAN3039)	Non
F	Niveau 4 (LAN4049)	Oui
G	Niveau 4 (LAN4049)	Oui
H	Niveau 4 (LAN4049)	Non
I	Niveau 5 (LAN4059)	Oui
J	Niveau 5 (LAN4059)	Non
K	Niveau 6 (LAN5069)	Oui

3.3 Le déroulement et la description de l'intervention en classe

L'intervention devait se dérouler du 20 février 2020 au 9 avril 2020. Elle devait s'échelonner sur 14 périodes d'une heure. Les activités d'enseignement/apprentissage reliées à l'intervention devaient toujours être réalisées le jeudi avant-midi, entre 10h30 et 12h30, assurant ainsi une meilleure participation des étudiants puisque la première heure du matin était généralement plus difficile à gérer en raison des imprévus. Le choix de cette plage horaire évitait que des étudiants manquent les exemples et explications en début d'atelier.

La production initiale a été réalisée à la date prévue et a permis de vérifier l'état des connaissances des participants en matière de communication orale et de sélectionner les objets de l'oral des cinq ateliers formatifs à venir en fonction des besoins des

étudiants, mais également en fonction des exigences du programme du MÉLS (2015a). Mentionnons que chaque élément enseigné dans les ateliers a été sélectionné à partir de la grille d'évaluation utilisée dans les évaluations de fin de session de ce programme (appendice G). Ces grilles d'évaluation sont accessibles en ligne et sont donc mises à la disposition des apprenants qui veulent s'assurer de bien connaître les critères avant le jour de l'évaluation. Même si cela va en partie à l'encontre de la recherche (il est recommandé de construire la grille d'observation en fonction de ce qui a été enseigné et non d'enseigner en fonction de la grille d'évaluation), nous avons respecté les exigences ministérielles. En effet, en production orale, le programme demande que l'étudiant apprenne à reconnaître et à respecter l'intention de communication et qu'il puisse s'adapter à l'imprévisibilité. Il doit respecter les conditions de la prise de parole dans différents contextes, incluant la discussion informelle et formelle. En situation de production orale, le programme mentionne que, au niveau intermédiaire, l'étudiant doit être en mesure de reproduire avec une certaine aisance la prosodie propre à la langue française et de démontrer une certaine aisance en ce qui concerne son débit et son intonation. Il doit mobiliser les structures linguistiques appropriées en rapport avec son intention et la situation de communication. Il doit faire preuve d'autonomie, de créativité et de spontanéité dans ses échanges et il doit toujours tenir compte de son interlocuteur en plus de s'assurer de sa compréhension. En situation de difficulté ou d'erreur, il doit savoir s'autocorriger et utiliser les stratégies compensatoires pour pallier ses lacunes, par exemple, en cas de lacune lexicale, il pourra paraphraser.

Le tableau 9 présente les critères à évaluer en production orale selon le programme de francisation tel qu'établi par le MÉLS (2015b). Chacun de ces critères est associé à l'atelier formatif qui a été élaboré spécifiquement dans le but de permettre à l'apprenant d'atteindre ses objectifs en production orale.

Tableau 9 : Critères à évaluer en production orale selon le programme du MÉLS et ateliers choisis en fonction de chacun de ces critères

Critère d'évaluation du MÉLS (2015b)	Atelier formatif lui correspondant
Exploitation des éléments de la grammaire du texte, c'est-à-dire la capacité à produire à l'oral un texte adapté aux éléments de la tâche (contexte) et où les règles de grammaire du texte sont bien exploitées.	Atelier 1 : La discussion
Exploitation des éléments de la grammaire de la phrase, c'est-à-dire la capacité à produire à l'oral des phrases bien construites et qui respectent les règles grammaticales françaises, en évitant les structures associées à d'autres langues.	Atelier 2 : La structure de la phrase justificative
Respect des éléments de la phonétique.	Atelier 3 : L'intonation
Exploitation des éléments du lexique lié à la situation, c'est-à-dire la capacité à utiliser un vocabulaire uniquement francophone et adapté à la situation.	Atelier 4 : La paraphrase

Source : D'après le programme du MÉLS (2015)

En compréhension orale, le programme demande que l'étudiant soit en mesure de faire appel à des stratégies d'écoute pour repérer les éléments d'organisation du texte et les éléments linguistiques qui lui permettent de comprendre le sens d'un message et son intention. En situation d'interaction, il doit être en mesure de suivre le déroulement de conversations en démontrant sa compréhension par une participation active à la conversation. Il doit aussi être capable de vérifier sa compréhension en reformulant ou en demandant à son interlocuteur de répéter ou d'expliquer.

Le tableau 10 présente les critères à évaluer en compréhension orale selon le programme de francisation tel qu'établi par le MÉLS (2015b). Il ne contient qu'un seul critère qui a été associé à l'atelier formatif élaboré spécifiquement dans le but de permettre à l'apprenant d'atteindre ses objectifs en compréhension orale.

Tableau 10 : Critères à évaluer en compréhension orale selon le programme du MÉLS et ateliers choisis en fonction de chacun de ces critères

Critère d'évaluation du MÉLS (2015b)	Atelier formatif lui correspondant
Interprétation appropriée des propos dans un message oral, c'est-à-dire la capacité de démontrer par ses propos la compréhension des propos de son interlocuteur.	Atelier 5 : L'identification des informations essentielles dans un message oral

Les ateliers 1 et 2, respectivement sur la discussion et sur la justification à l'aide d'une phrase justificative, ont pu être réalisés à la date prévue dans la planification. Le confinement causé par la pandémie de COVID-19 est toutefois survenu avant la réalisation de l'atelier 3, ce qui est venu modifier considérablement notre planification du stage II, au cours duquel cette intervention aurait dû se dérouler dans son entièreté. La production initiale ainsi que les ateliers 1 et 2 avaient pu être réalisés tels que prévus. Cependant, le reste de l'intervention a dû être adapté aux conditions imposées par la pandémie.

Pendant les premières semaines du confinement, les enseignements et les ateliers formatifs ont été mis en pause forcée. Puis, graduellement, les contacts ont repris avec les étudiants, mais sous une forme bien différente : l'enseignement a été réalisé en ligne, chacun à partir de son propre domicile. Les étudiants étaient invités, sur une base volontaire, à poursuivre la séquence d'enseignement à distance.

Au cours du mois de juillet 2020, ces volontaires ont donc été contactés et un groupe en ligne a été créé afin de faciliter la communication puisque des rencontres en présentiel étaient maintenant devenues impossibles. Le matériel des premiers ateliers a été placé à leur disponibilité dans ce groupe. Il a été accompagné de petites vidéos récapitulatives leur permettant de réactiver les connaissances acquises lors des

premières étapes de la séquence avant de poursuivre avec le troisième atelier formatif, qui a eu lieu un peu plus de quatre mois après les précédents.

Ces derniers ateliers et la production finale ont pu être réalisés dans un délai d'un mois avec la participation des sept étudiants volontaires. Pour certains ateliers, le groupe a dû être divisé en sous-groupes afin de faciliter la logistique et pour accommoder leurs horaires variés. Certains documents étaient envoyés aux participants avant les rencontres en ligne, alors que d'autres leur étaient acheminés pendant ou après les rencontres. Le tableau 11 présente le déroulement et décrit les étapes de l'intervention, soit la mise en pratique de la séquence d'enseignement.

Tableau 11 : Déroulement et description de l'intervention

Dates	Étapes de la séquence d'enseignement de l'oral
Jeudi 20 février	Production initiale
Jeudi 27 février	Atelier formatif 1 : La discussion
Jeudi le 12 mars	Atelier formatif 2 : La justification à l'aide de la phrase justificative
Mardi le 4 août Mercredi le 5 août	Atelier formatif 3 : L'intonation
Lundi le 10 août	Atelier formatif 4 : La paraphrase (pour l'utilisation unique du français à l'oral)
Mercredi le 12 août	Atelier formatif 5 : Identification des informations essentielles dans un message oral
Mercredi le 19 août Jeudi le 20 août	Production finale

*La séquence complète est disponible en Appendice E

Au cours de l'intervention, nous avons utilisé un journal de bord (appendice F) afin de conserver nos commentaires et impressions ainsi que celles des participants. Des grilles d'observation (appendice D) ont également été utilisées lors des productions initiales et finales afin de conserver des traces pour les fins d'analyse.

3.4 Les méthodes de cueillette, de traitement et d'analyse des données

Différents outils et moyens ont été sélectionnés et utilisés pour la cueillette de données qui avait pour but d'observer les effets de la mise en pratique d'une séquence d'enseignement de l'oral, incluant l'évaluation par les pairs, sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves de niveaux 3 à 6 (LAN3039, LAN4049, LAN4059 et LAN5059) en classe de francisation. Précisons que, afin de vérifier l'évolution des apprentissages et le développement de la compétence à communiquer oralement des participants, la production finale a été comparée à la production initiale. Pour cela, nous avons utilisé une grille d'observation (appendice D) et nous avons également filmé les participants lors de leur prestation.

Le tableau 12 présente les outils et moyens que nous avons sélectionnés pour la collecte de données lors de l'intervention. Les circonstances dans lesquelles ces outils et moyens ont été utilisés sont également fournies.

Tableau 12 : Outils et moyens utilisés pour la collecte de données

Outils et moyens utilisés	Circonstances de l'utilisation
Questionnaires	Questionnaires sur les objets de l'oral à l'étude Quand : Avant les ateliers formatifs, lors de la production initiale, et à la fin, et après les ateliers formatifs (lors de la production finale). Pourquoi : Pour vérifier les connaissances antérieures des participants sur le genre oral et les différents objets de l'oral des ateliers, afin de pouvoir vérifier l'acquisition de connaissances et la progression des participants. Questionnaires de réflexion métacognitive Quand : après chaque atelier et la production finale Pourquoi : Pour amener les participants à une réflexion sur leur pratique et leurs apprentissages.

Autoévaluation	À la fin de chaque atelier, on demandait aux participants de réaliser une courte autoévaluation suivie d'une courte discussion, ce qui permettait un partage des commentaires que nous pouvions alors noter dans le journal de bord.
Grilles d'observation	Des grilles d'observation ont été élaborées pour noter les commentaires et les preuves visibles du développement de la compétence à l'oral chez les participants. Lors de la production initiale, elle a été utilisée par l'enseignante uniquement et, lors de la production finale, elle a été utilisée à la fois par les pairs et par l'enseignante. L'objectif de cette grille était de permettre de noter nos observations dans un but de rétroaction. Cette grille contenait uniquement les objets de l'oral de la séquence d'enseignement, soit la structure et le respect des règles de la discussion, la justification à l'aide d'une phrase justificative, le recours à une intonation variée et appropriée au type de phrase, le recours à la paraphrase, lorsque nécessaire, afin de garantir l'utilisation unique du français dans la discussion. Elle permettait également d'offrir de la rétroaction au participant en lien avec son écoute, puisqu'on pouvait y noter certains signes démontrant une compréhension juste par des réactions telles que des demandes de clarification, la reformulation ou des questions ciblées. Lors des ateliers, nous avons également utilisé des grilles d'observation, de façon plus informelle, permettant d'offrir une rétroaction (appendice E). Ces grilles, contenant seulement l'objet de l'oral à l'étude, étaient affichées en classe. D'un atelier à l'autre, les pairs étaient invités à participer de plus en plus au processus, dans le but de les préparer à l'observation et à la rétroaction qu'ils devraient offrir lors de la production finale.
Journal de bord	Nous avons tenu un journal de bord (appendice F) tout au long de l'intervention afin de noter nos impressions sur la planification, le déroulement et les résultats obtenus. Ce journal nous permettait une réflexion sur nos pratiques et offrait des pistes de solution permettant d'apporter des modifications à la séquence d'enseignement, lorsque nous le jugions nécessaire. Les informations et commentaires étaient notés après les productions initiales et finales et également après chaque atelier formatif. Le tout servait à faire des réajustements en cours d'intervention, mais également à des fins d'analyse.

Lors de la production initiale (appendice E), nous avons demandé aux participants de justifier un choix dans un contexte de discussion, devant leurs compagnons de classe, sans leur avoir préalablement fourni d'enseignement sur la justification ni sur la façon de communiquer à l'oral. Cela s'est fait en équipe de trois ou quatre étudiants. Chaque équipe s'est présentée devant la classe à tour de rôle. Nous avons noté les forces et les faiblesses dans une grille d'observation (appendice D), dans le but de pouvoir les comparer avec les résultats obtenus lors de la production finale. Nous leur avons également demandé de répondre individuellement à quelques questions (questionnaire) sur les objets de l'oral que nous allions traiter ultérieurement, soit la discussion, la justification, l'intonation, la paraphrase et l'identification des informations essentielles lors de l'écoute, sans leur mentionner que tel était le plan (appendice A). Nous avons ensuite amorcé une discussion de groupe afin de déterminer les objectifs de la séquence d'enseignement et d'établir ce qui devait être travaillé. Le tout a été noté dans notre journal de bord (appendice F). Nous avons utilisé ces informations et nos notes de la grille d'observation (appendice D) pour déterminer les objets à être enseignés par l'entremise du modèle de l'atelier formatif. Les résultats observés lors de ces productions ainsi que le résultat de la discussion qui a suivi ont été colligés dans le journal de bord de l'enseignante (appendice F).

Toute la documentation a été conservée afin d'être comparée aux observations et commentaires collectés dans les documents d'autoévaluation et de réflexion métacognitive (questionnaires) de la production finale (appendice C) à la fin de la séquence d'enseignement, afin de vérifier l'évolution de leurs connaissances et de leur compétence à communiquer oralement.

Lors de la production finale (appendice E), nous avons utilisé la même grille d'observation (appendice D) et nous l'avons affichée à l'écran afin de permettre aux pairs d'offrir eux aussi une rétroaction. Il ne s'agissait pas ici de donner une note, mais bien de permettre à l'étudiant d'améliorer sa compréhension de l'objet de l'oral et de

son utilisation, par des commentaires axés sur l'identification de ses points forts et des points à travailler ainsi que des pistes d'amélioration pour guider l'étudiant. Comme les participants n'étaient pas physiquement présents lors de la production finale, nous avons noté en direct, dans la grille d'observation et de rétroaction présentée à l'écran, les commentaires des pairs, d'abord, et ensuite les nôtres. Ces grilles (appendice D) contenant les commentaires ont été conservées pour fins d'analyse et les informations pertinentes ont été ajoutées au journal de bord de l'enseignante (appendice F).

Lors de l'autoévaluation et de la réflexion métacognitive (questionnaire) que les participants ont réalisée à la suite de la production finale (appendice C), nous leur avons demandé d'identifier les ateliers auxquels ils avaient participé et de commenter leur investissement et leur intérêt dans les différentes étapes de l'intervention. Nous avons invité les participants à se prononcer sur le développement de leur propre compétence à utiliser les objets de l'oral vus au cours des ateliers et sur le développement de leur compétence à communiquer oralement en général. Les participants ont également été invités à se questionner sur ce qu'ils pourraient faire pour continuer à développer leur compétence à communiquer oralement après la fin de la séquence d'enseignement. Nous avons questionné les participants sur leur appréciation de la séquence d'enseignement et nous les avons invités à se prononcer sur ce qu'ils auraient jugé opportun d'ajouter ou de modifier dans cette dernière.

Dans notre journal de bord (appendice F), nous avons noté nos impressions sur les différentes étapes de la séquence d'enseignement ainsi que les commentaires des étudiants. Nous y avons également inscrit des pistes d'amélioration pour une réutilisation future. C'est un document très riche en informations qui a permis d'analyser la séquence et de garder des traces du processus, des impressions, des erreurs, des étapes à éliminer ou à rajouter ainsi que des suggestions de modification ou d'amélioration.

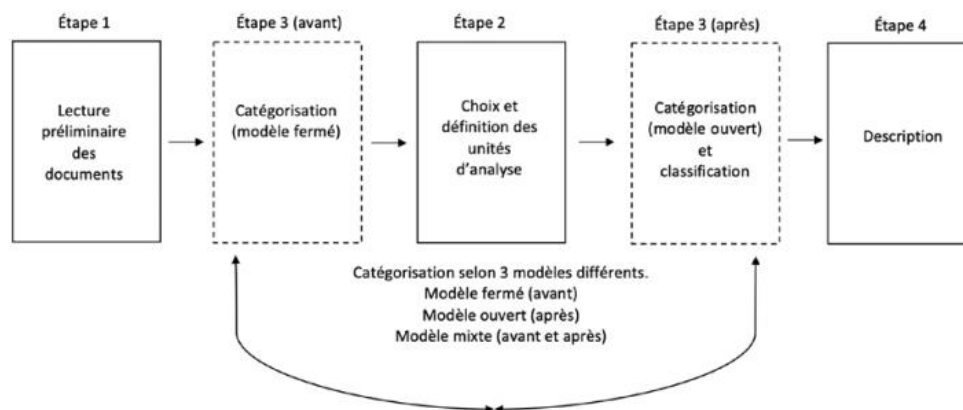
Ces différents outils et méthodes de cueillette de données nous ont permis de garder des traces en vue de l'analyse et de la réflexion sur les méthodes pédagogiques utilisées. L'objectif de cette réflexion et de l'analyse était d'évaluer la progression des participants et le développement de leur compétence à communiquer oralement en français. Nous avons comparé les résultats avant et après la séquence l'enseignement de l'oral et nous avons utilisé tous les éléments rassemblés pour alimenter notre réflexion et produire un jugement professionnel sur l'état du développement des compétences attendues au programme de francisation (MÉLS, 2015a).

Pour ce qui est du traitement et de l'analyse des données, nous avons opté pour la méthode de l'analyse de contenu, puisque cette méthode permet de catégoriser les éléments provenant de nos outils de collectes de données et de les regrouper par la suite pour arriver à des résultats. Telle que définie par Dumais (2014), l'analyse de contenu est :

« une méthode scientifique de recherche basée sur une technique d'analyse utilisant des procédures systématiques, objectives, qualitatives de description permettant le traitement exhaustif et méthodique de matériel varié afin de faire ressortir les caractéristiques spécifiques du contenu explicite de ce matériel (Dumais, 2014, p.136) »

Cette méthode nous a permis d'extraire les informations pertinentes à partir de nos différents documents pour établir une vue d'ensemble menant à des conclusions. Nous avons donc suivi les étapes suivantes de Dumais (2014), inspirées de L'Écuyer (1987) et adaptées par Rocque (1994) et Guay (2004). Il s'agit, comme le démontre la figure 3, de quatre étapes.

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



Par la lecture des commentaires notés dans nos grilles d'observation (appendice D), par l'écoute des enregistrements réalisés lors des prestations de la production finale et des rétroactions qui ont suivi, par l'analyse des commentaires que nous avons notés dans notre journal de bord (appendice F) et celle des autoévaluations et questionnaires de réflexion métacognitive de nos participants (appendice C), nous avons pu faire une analyse de contenu.

Nous avons opté pour le modèle mixte d'analyse qui « permet d'avoir des descripteurs, ou mots-clés préexistants et d'en ajouter d'autres en cours d'analyse » (Dumais, 2014, p. 139). Après avoir repéré les mots-clés les plus fréquents de nos grilles d'observation, de notre journal de bord et des autoévaluations et réflexions métacognitives (questionnaires) des participants, nous avons pu catégoriser les informations afin de les analyser. Cette analyse nous a permis d'induire une réflexion sur notre séquence d'enseignement et d'identifier les points forts et les points qui auraient avantage à être modifiés pour une réutilisation future de la séquence d'enseignement. Elle nous a aussi permis de juger de l'atteinte des objectifs de l'intervention et de poser un regard critique sur le développement de nos compétences professionnelles. Il sera entre autres questions de cela au chapitre IV de cet essai.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE

Le chapitre IV de cet essai présente les résultats obtenus lors de l'intervention que nous avons commencée à la session d'hiver 2020 et qui s'est terminée à la session d'été de la même année. On y trouve d'abord un compte rendu critique de la séquence d'enseignement de l'oral réalisée lors du stage II de la maîtrise en enseignement du français au secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est suivi d'une réflexion sur le développement de la compétence à communiquer oralement des participants, réflexion qui est rendue possible par l'analyse des données récoltées par l'entremise des outils de collecte de données. L'analyse des données recueillies permet de répondre à la question de recherche précédemment mentionnée : quels sont les effets de la mise à l'essai d'une séquence d'enseignement de l'oral incluant l'évaluation par les pairs sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation? Enfin, ce chapitre de l'essai se termine par une réflexion quant au développement de nos compétences professionnelles à la suite de l'intervention menée en classe.

4.1 Le compte rendu critique de l'intervention réalisée

Tout d'abord, précisons que la discussion s'est avérée un choix judicieux pour travailler l'approche didactique de l'oral par les genres, puisqu'elle permet aux apprenants de développer leur compétence à communiquer clairement et à expliciter un choix ou un point de vue dans de nombreux contextes de la vie courante. Elle amène le locuteur à exprimer une appréciation, une interprétation ou une critique de quelque chose, par exemple un conte qui aurait été lu ou écouté en classe (Dumais et al., 2015). C'est un

genre qui a comme conduite discursive dominante la justification puisqu'il permet à l'élève de fournir les motivations qui justifient sa prise de position ou ses actions face à son interlocuteur, ses compagnons de classe dans le cas présent (Dumais et al., 2015). En classe de français, la discussion est considérée comme un objet d'apprentissage important, car elle permet entre autres aux élèves d'apprendre à structurer leur pensée et à l'exprimer oralement (Bergeron, 2000).

Tout au long de cette intervention, nous avons développé du matériel pédagogique qui a été conservé afin de pouvoir être consulté lors de l'analyse. En plus de ces documents, nous avons tenu un journal de bord qui a permis de noter nos commentaires et impressions ainsi que ceux des participants à chaque étape de l'intervention. L'analyse de ce journal de bord ainsi que des documents utilisés a donc permis de dégager les forces et les difficultés de la séquence d'enseignement, la perception des participants à l'égard de ce qu'ils ont vécu et des apprentissages réalisés, et ainsi d'élaborer des pistes d'amélioration en vue de pouvoir bonifier cette intervention pour une utilisation future.

Cette section offre un survol de la planification et de la réalisation de la séquence d'enseignement réalisée dans le cadre de l'intervention. Chaque étape de la séquence d'enseignement y est relatée, de la production initiale à la production finale, en passant par les cinq ateliers formatifs. Les ateliers qui y sont décrits suivent un ordre logique, ce qui a permis d'augmenter le degré de difficulté et de compétence d'une semaine à l'autre.

La séquence d'enseignement entière était encrée dans les domaines généraux de formation² à l'étude à chacune des semaines du programme de francisation, tels que

² Les DGF, ou domaines généraux de formation, désignent les champs de la vie courante dans lesquels l'adulte éprouve des besoins de communication et qui doivent être abordés durant la formation au moyen de situations de communication permettant à l'adulte de développer ses compétences langagières. Six DGF ont été retenus en fonction des besoins particuliers des adultes immigrants allophones: Santé et

défini par le MÉLS (2015a). De plus, les activités ont été élaborées en fonctions des éléments évalués à chacun des huit niveaux du programme de francisation (MÉLS, 2015b), mais également en lien direct avec des situations de la vie courante. De cette façon, les participants voient la pertinence de cette séquence.

En ce qui concerne la rétroaction par les pairs, il s'agit d'une façon de faire qui était déjà utilisée en classe et qui avait donc déjà été expliquée et travaillée avant le début de cette séquence d'enseignement. Un simple rappel des principes de la rétroaction constructive et respectueuse a donc suffi en début de séquence afin de nous assurer que le tout se déroulerait bien.

4.1.1 La production initiale et l'état des connaissances

Juste avant la réalisation de la production initiale, nous avons noté que les étudiants semblaient très inquiets lorsque nous leur avons distribué le questionnaire sur les connaissances préalables. Ils avaient pourtant été informés qu'il ne s'agissait pas d'un examen et qu'il était normal de ne pas connaître toutes les réponses. Malgré cela, ils démontraient des signes d'insécurité et auraient aimé des explications sur les concepts avant de répondre.

Une fois passé ce moment de doute, l'activité qui consistait à justifier un choix, dans un contexte d'achat d'articles dans un commerce, par l'entremise d'une discussion avec un compagnon de classe, s'est très bien déroulée (appendice E). Les discussions et les justifications des participants étaient acceptables, mais les lacunes entendues venaient confirmer nos suppositions quant aux objets de l'oral à travailler dans les cinq ateliers. Par exemple, plusieurs ont cru à un débat plutôt qu'à une discussion et ont tenté de

bien-être, Éducation et monde du travail, Culture et médias, Habitation et déplacement, Vie personnelle et citoyenneté et, finalement, Consommation et environnement. Ils fournissent des contextes d'apprentissage signifiants et réalistes.

convaincre ou de prouver à leur interlocuteur que leur point de vue était le bon. Il s'avérait donc essentiel de travailler les principes de la discussion (atelier formatif 1). Après avoir bien réfléchi aux performances des étudiants lors de cette production initiale et nous être attardée aux difficultés rencontrées par ceux-ci, nous avons décidé de modifier légèrement la planification initiale afin de mieux l'adapter aux besoins des participants. Nous avons donc décidé d'accorder plus de temps à la justification, c'est-à-dire en lui accordant un atelier en entier, car ce point s'était avéré problématique pour plusieurs lors de la production initiale. Nous avons donc fait de l'atelier formatif 2 un atelier axé sur la structure de la phrase³ (énoncé) justificative (appendice E). Pour les autres ateliers formatifs concernant la production orale, notre intuition s'était avérée juste et nous sommes allée de l'avant avec les ateliers prévus. Nous avons vu l'intonation (atelier formatif 3), qui ne semblait pas toujours évidente à décoder pour des étudiants allophones, particulièrement lorsqu'il s'agissait de déterminer s'ils devaient répondre à une question ou s'il s'agissait simplement d'une phrase déclarative (appendice E). Nous avons travaillé l'utilisation de la paraphrase (atelier formatif 4) afin d'éviter d'avoir recours à une autre langue, une situation fréquemment observée lors de cette situation initiale (appendice E). En ce qui concerne la compréhension orale, l'identification des informations essentielles en situation d'écoute (atelier formatif 5) s'est avérée être un point incontournable, car plusieurs semblaient ne pas savoir comment identifier les idées centrales du discours et avoir de la difficulté à réagir aux propos de leurs pairs (appendice E).

À cette étape, nous nous sommes rendu compte que la grille d'évaluation élaborée n'était pas vraiment adaptée en raison de la complexité du système de cote chiffrée. Nous avons donc décidé de la simplifier et de plutôt opter pour des commentaires, ce

³ Nous sommes conscients que le terme « phrase » ne s'applique pas à l'oral, puisqu'il est plutôt question d'« énoncé », mais nous avons tout de même utilisé le mot « phrase » pour faciliter la compréhension des étudiants.

qui était suffisant, étant donné que cette grille ne servait qu'à des fins comparatives (avec la production finale) et à identifier quels éléments devaient être enseignés. Nous avons donc utilisé une grille d'observation plutôt qu'une grille d'évaluation, puisque notre objectif était de fournir une rétroaction plutôt que d'attribuer une note (appendice D). Comme le mentionne Dumais (2011), l'évaluateur doit se limiter à l'observation de faits, et donc retenir seulement ce qui peut être nommé et ce qui ne découle pas d'une impression ou d'une opinion. Nous avons donc conçu une grille qui permettait d'offrir une rétroaction détaillée. Comme la définit Dumais (2012a), la rétroaction est une habileté qui consiste à donner un commentaire se voulant profitable à une autre personne, sous la forme de critique constructive, afin de permettre à la personne qui reçoit le commentaire de s'améliorer.

Le tableau 13 fait état des commentaires et des difficultés mentionnés par les participants dans l'autoévaluation (appendice E), que nous leur avons distribuée à la fin de la production initiale et qui a servi à ajuster les ateliers à venir en fonction des besoins.

Tableau 13 : Difficultés pour chacun des objets de l'oral

Atelier	Nombre de participants ayant noté des difficultés pour cet objet	Synthèse des commentaires des participants
Respect des principes de la discussion	Aucun	Tous avaient l'impression d'avoir bien respecté les règles d'une discussion.
Justification à l'aide d'une phrase justificative	3	Certains admettaient ne pas savoir de quoi il s'agissait.
Intonation	5	Plusieurs ont admis ne pas toujours arriver à déterminer s'il s'agissait d'une question ou d'une phrase déclarative.

Utilisation unique du français	3	Certains ont dit qu'il était difficile d'utiliser uniquement le français quand ce n'est pas leur langue maternelle. Certains ont mentionné qu'ils ne savaient pas comment faire pour communiquer sans avoir recours à leur langue première.
Identification des informations essentielles et réaction appropriée	2	Certains ont dit n'avoir pas compris le sens des propos de leur interlocuteur et, à cause de cela, ne pas avoir pu réagir convenablement.

Tous les participants ont exprimé leur désir de perfectionner certains éléments par des exercices en classe. Les commentaires émis par les participants sur leur propre performance ne correspondaient pas toujours à ce que l'enseignante avait observé et noté dans sa grille d'observation (appendice D).

La lacune principale de cette production initiale a été la mauvaise planification temporelle de l'activité. Comme les participants étaient nombreux, l'observation des discussions et l'annotation des observations ont pris beaucoup de temps. Nous avons donc pris la décision d'élaborer des ateliers plus courts afin de viser l'efficacité et de maintenir l'intérêt des étudiants. Si cette production initiale était à refaire, nous donnerions des balises plus claires aux participants afin d'éviter que certains ne produisent des présentations trop longues et laborieuses. Nous avons noté que si les présentations des participants sont trop longues, la durée de l'atelier s'allonge, ce qui peut entraîner une perte d'intérêt des étudiants.

4.1.2 Les cinq ateliers formatifs

Tous les ateliers ont été développés en portant une attention particulière au programme de francisation élaboré par le MÉLS (2015a). Ils ont tous été élaborés de la même façon,

c'est-à-dire selon les six étapes du modèle de l'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016) qui sont expliquées dans le tableau 14.

Tableau 14 : Étapes des cinq ateliers formatifs de la séquence d'enseignement de l'oral réalisée

Étapes de l'atelier	Description
Élément déclencheur	Cette étape était constituée d'un contre-exemple et d'un exemple de l'objet de l'oral à l'étude. Des éléments déclencheurs variés et intéressants, souvent teintés d'une touche humoristique, particulièrement lorsqu'il s'agissait du contre-exemple, ont été utilisés afin d'intéresser les participants. Tous ces éléments étaient en lien avec le DGF à l'étude au moment de l'atelier.
État des connaissances	Les étudiants étaient amenés à partager leurs observations et commentaires sur l'élément déclencheur. Nous les guidions dans ce processus par des questions. Le but de cette étape était de vérifier les connaissances antérieures des participants sur le sujet et de faire le point sur leurs représentations de l'élément travaillé. C'était toujours à la suite de cette étape que nous présentions l'objectif de l'atelier.
Enseignement	L'objet de l'oral était défini afin de nous assurer que tous les participants aient une définition commune de l'objet à l'étude. C'est à ce moment que le référentiel de l'atelier était élaboré avec la contribution des participants. Il devait répondre aux questions : quoi? comment? pourquoi? et quand? C'est également à cette étape que nous démontrions l'utilisation de cet objet de l'oral par le modelage.
Mise en pratique	Lors de cette étape, les participants devaient réinvestir les apprentissages réalisés dans une activité individuelle ou en sous-groupes. Ces activités étaient variées afin de maintenir l'attention et l'intérêt des participants et pour ne pas leur donner l'impression que chaque atelier était identique.
Retour en grand groupe	À ce moment, nous demandions aux participants de partager le résultat de leur mise en pratique avec le reste du groupe.

	C'est également à cette étape que nous pouvions nous assurer de la bonne compréhension des éléments de l'atelier et rectifier le tir si des erreurs s'étaient glissées dans les apprentissages.
Activité métacognitive	À la fin de l'atelier, on demandait aux étudiants de remplir un document d'autoévaluation et de réflexion (questionnaire) et ils étaient invités, sur une base volontaire, à partager avec le groupe leurs impressions sur l'activité réalisée et sur leurs apprentissages. Ces commentaires étaient toujours notés au tableau afin de servir de synthèse et ils étaient également inscrits dans notre journal de bord en vue d'une analyse réflexive future.

Tableau adaptée de Dumais et Messier (2016)

Les pages suivantes offrent un survol des cinq ateliers qui ont été réalisés au cours de l'intervention. Ils sont également disponibles en appendice E.

4.1.2.1 Atelier 1 : La discussion

Dans cet atelier, nous avons vu ce qu'est une discussion, c'est-à-dire un genre oral qui permet d'exprimer à une autre personne son opinion ou une critique de quelque chose et de justifier ses propos. Nous avons également établi que le but d'une discussion n'est pas de convaincre, comme dans un débat, mais bien de faire comprendre son point de vue à un ou plusieurs interlocuteurs. Les règles qui régissent ce genre, comme le respect de l'autre et des tours de parole, par exemple, ont également été abordées. Dans cet atelier, le but était d'apprendre à reconnaître la discussion et non de réaliser une discussion, car les éléments des ateliers suivants étaient nécessaires afin d'y parvenir de façon adéquate. Ils ont donc, après le modelage, mis en pratique leurs apprentissages en identifiant les discussions parmi différentes prises de parole, en se servant d'une grille contenant les critères d'identification précédemment vus. Le référentiel de la discussion a également été réalisé lors de cet atelier. À la fin, les participants ont rempli le document d'autoévaluation et de réflexion (questionnaire).

Ce qui a bien et moins bien fonctionné

Lors de la production initiale, les étudiants, qui avaient été un peu déstabilisés de devoir répondre à des questions sans avoir reçu d'enseignement, ont semblé très soulagés de constater que, cette fois-ci, ils recevraient un enseignement. Précisons que les éléments déclencheurs (contre-exemples et exemples) de tous les ateliers leur ont permis de bien déduire l'objet à l'étude dans l'atelier et, dans tous les ateliers, les étudiants ont vraiment été à l'écoute lors des explications et ont très bien participé. Ils ont démontré une compréhension juste des éléments enseignés lors de la mise en pratique et du retour en grand groupe en fin d'atelier. Nous avons trouvé ce premier atelier un peu long et jugé qu'il contenait quelques répétitions inutiles. Par exemple, nous avons réalisé que la définition de l'objet de l'oral était donnée à plusieurs reprises durant l'atelier, ce qui devenait redondant. Nous nous sommes servis de cette expérience pour adapter le rythme des ateliers suivants qui ont été plus concis. Nous avons aussi décidé d'offrir des balises de durée plus claires aux étudiants pour éviter que les participants ne fassent des productions trop longues. Les réactions étaient excellentes et les étudiants étaient unanimes : ils adoraient la formule des ateliers et les apprentissages réalisés. Ils ont tous affirmé avoir hâte à l'atelier suivant, même ceux qui, au départ, étaient plus sceptiques.

4.1.2.2 Atelier 2 : La justification à l'aide d'une phrase justificative

Dans cet atelier, nous avons vu la façon de construire une phrase justificative pour justifier un choix dans une discussion. Les notions apprises dans l'atelier 1, sur la discussion, étaient donc un prérequis à cet atelier. Cette fois, les participants sont passés de la simple reconnaissance du genre à la réalisation, puisqu'ils ont pu construire une justification à l'aide d'une phrase contenant le mot « parce que », ce qui leur a permis de fournir des explications à leur choix. Ces affirmations pouvaient être affirmatives ou négatives. Ils ont également appris comment étayer cette justification en fournissant une preuve par l'exemple ou la comparaison. À la suite du modelage, ils ont pu s'exercer individuellement et produire une justification à l'aide d'une grille de

préparation. Pour cet exercice, ils devaient choisir entre deux activités proposées dans des fiches que nous leur avions remises. Lors de la présentation devant le groupe de leur justification, ils ont été évalués par leurs pairs qui avaient reçus une grille d'observation pour vérifier la présence des éléments essentiels. Cette activité d'évaluation a permis de réactiver les connaissances antérieures des participants en matière d'évaluation et de rétroaction. Le référentiel de la justification a également été réalisé lors de cet atelier. À la fin, les participants ont rempli le document d'autoévaluation et de réflexion (questionnaire).

Ce qui a bien et moins bien fonctionné

Dans cet atelier sur la phrase justificative, nous avons remarqué que la preuve par l'exemple et la comparaison avait été peu utilisée dans les productions. En effet, comme nous l'avons noté dans notre journal de bord, même si ce concept a été démontré lors du modelage et semblait avoir été bien compris par les participants, la majorité des participants n'y ont pas eu recours lors de leur prise de parole. Lorsqu'on leur a posé la question, ils ont expliqué qu'ils n'avaient pas senti la nécessité d'y avoir recours. Ils ont toutefois avoué qu'en écoutant les présentations de leurs compagnons de classe, ils avaient trouvé la justification plus claire, complète et convaincante lorsque ces derniers avaient eu recours à l'exemple. La comparaison, elle, a été complètement oubliée. Si la séquence d'enseignement devait être réalisée de nouveau, nous recommanderions la création d'un atelier uniquement sur cet élément. La structure de la phrase justificative serait donc enseignée dans un premier atelier et un second atelier servirait à démontrer la valeur ajoutée de l'ajout d'un exemple ou d'une comparaison à la justification.

4.1.2.3 Atelier 3 : L'intonation

Dans cet atelier, il a été question de l'importance d'avoir une intonation appropriée dans une discussion, afin d'éviter la monotonie, et de l'importance de bien indiquer à

l'interlocuteur son intention. Par exemple, nous avons insisté sur l'importance d'utiliser une intonation montante à la fin d'une phrase interrogative, alors que nous avons indiqué qu'une intonation descendante est appropriée pour une phrase déclarative. Lors du modelage que nous leur avons présenté et de la mise en pratique individuelle qui a suivi, ils ont appris comment y arriver et ont compris qu'une intonation inappropriée peut mener à de l'incompréhension, par exemple lorsqu'on ne comprend pas qu'il s'agit d'une question et qu'une réponse est attendue. Lors de la mise en pratique, ils ont composé un petit dialogue de 6 à 10 phrases. Ils ont inscrit les phrases de ce dialogue dans une grille que nous leur avons remise afin de démontrer le type de phrase utilisé (phrase interrogative ou déclarative) et l'intonation appropriée en fonction du type de phrase (montante ou descendante). Ils ont ensuite lu ce dialogue devant le groupe en portant une attention particulière à l'intonation. Le référentiel de l'intonation a été réalisé lors de cet atelier. À la fin, les participants ont rempli le document d'autoévaluation et de réflexion (questionnaire).

Ce qui a bien et moins bien fonctionné

En raison de la pause forcée par la pandémie de COVID-19 et des contraintes imposées par l'enseignement à distance, l'organisation de cet atelier a dû être grandement modifiée. Bien qu'il s'agisse du troisième atelier de cette séquence d'enseignement, il ressemblait étrangement à un premier atelier étant donné la toute nouvelle façon de fonctionner à distance que nous avons dû adopter. Il fallait également ici s'adapter aux contraintes de disponibilités des participants qui avaient accepté de participer aux ateliers durant leur temps libre et qui n'étaient plus en classe depuis des semaines. Dans les semaines précédant ce troisième atelier, nous avons partagé aux participants des captations vidéo et un petit document récapitulatif de la production initiale et des deux premiers ateliers, afin de s'assurer qu'ils puissent se remémorer les apprentissages déjà réalisés et soient prêts à poursuivre malgré le temps écoulé.

Le groupe d'étudiants participant à l'activité est passé de 11 lors de la production initiale et des deux premiers ateliers, à 7 pour les ateliers en ligne suivants et la production finale. Malgré cette diminution du nombre de participants, l'atelier a semblé plus lourd et long à cause des contraintes du travail à distance. Nous avons donc, encore une fois, décidé de réduire le temps accordé à chacune des parties, particulièrement en ce qui concerne le retour en grand groupe, où les participants doivent démontrer le résultat de leur pratique individuelle. Nous avons aussi décidé de diviser le groupe en sous-groupes pour les ateliers restants. L'atelier s'est tout de même bien déroulé et la participation a été très bonne malgré le fait que nous n'étions pas réunis dans une même salle et que la technologie utilisée ne permettait pas tous les types d'activités que nous pouvons habituellement réaliser en présentiel. Par exemple, nous avons dû adapter le travail en sous-groupes et mettre les étudiants à contribution avant et après l'atelier proprement dit pour le visionnement et l'écoute de capsules pré-enregistrées et autres activités connexes. Ils ont bien écouté les explications et ont bien participé en posant des questions pertinentes et en répondant avec enthousiasme. Nous leur avons fait parvenir à l'avance le contre-exemple et l'exemple, pour qu'ils aient le temps de les écouter de façon autonome avant le début de l'atelier et qu'ils prennent le temps d'y réfléchir grâce aux questions fournies. Cela s'est avéré un point très positif et à répéter en contexte d'enseignement à distance car, grâce à cela, tous les étudiants étaient prêts à participer dès le début de la rencontre. En fait, cette façon de faire pourrait être utilisée également dans un contexte d'enseignement en présentiel, car elle permet aux participants d'écouter les enregistrements autant de fois qu'ils le désirent et de bien prendre le temps de réfléchir aux différences.

Comme les étudiants étaient à la maison, certains ont eu de la difficulté à se concentrer, parfois à cause d'un enfant qui les appelait, parfois à cause de la fatigue de la journée. Certains sont parfois arrivés un peu en retard à la rencontre à cause du temps supplémentaire qu'ils ont dû faire au travail. Ces éléments hors de notre contrôle n'ont toutefois pas été assez inconfortables pour nuire au déroulement. Cet atelier a semblé,

selon les commentaires recueillis, être le plus apprécié et a été considéré par plusieurs comme étant le plus utile. Cette information sera présentée dans le tableau 16 (p.96), qui indique les réponses concernant l'atelier le plus utile selon les participants.

4.1.2.4 Atelier 4 : La paraphrase

Dans cet atelier, les participants ont compris l'importance de savoir paraphraser convenablement, particulièrement lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. En effet, ils ont appris que, grâce à la paraphrase, ils peuvent éviter de recourir à une autre langue lorsqu'ils ne connaissent pas un terme ou une expression dans la langue qu'ils sont en train d'apprendre. Lors du modelage que nous avons effectué, ils ont appris comment produire une explication complète, claire et sans répétition. Par la suite, ils ont mis en pratique leurs apprentissages dans un exercice de préparation individuel, à l'aide de la grille fournie, complétée par une activité en grand groupe, où chacun devait décrire deux objets dont nous leur avons remis la photo. La paraphrase devait inclure un terme générique qui englobe tous les éléments d'une catégorie (une personne, un objet, un outil, un aliment), la description physique (taille, couleur, forme), la fonction et l'endroit où on peut retrouver l'objet. Ils devaient s'assurer d'offrir une paraphrase complète, mais éviter les répétitions. Finalement, lors du retour en grand groupe, ils voyaient immédiatement si leur paraphrase était juste et suffisamment complète pour permettre aux autres participants d'identifier le terme manquant. Le référentiel de la paraphrase a été réalisé lors de cet atelier. À la fin, les participants ont rempli le document d'autoévaluation et de réflexion (questionnaire).

Ce qui a bien et moins bien fonctionné

Cet atelier a été un franc succès, tant en ce qui concerne la planification, la durée, la facilité de réalisation, les apprentissages réalisés par les participants que le plaisir que chacun y a éprouvé. Il était court, mais efficace, puisque les participants ont démontré, lors de leur présentation, qu'ils avaient bien saisi comment structurer une paraphrase,

en mentionnant toutes les informations pertinentes et en évitant les détails insignifiants ou les répétitions inutiles. Ils ont été si efficaces que toutes les notions paraphrasées, sans les nommer directement, ont été correctement identifiées par les autres participants. Les étudiants ont très bien participé et ils ont bien su résumer les apprentissages dans le référentiel, ce qui nous amène à croire qu'ils ont bien compris. Tous les commentaires étaient positifs et si cet atelier était à refaire, nous le referions exactement de la même façon.

4.1.2.5 Atelier 5 : L'identification des informations essentielles dans un message oral

Dans cet atelier, nous avons vu comment identifier et retenir les informations essentielles lorsque nous sommes en position d'écoute. Lors du modelage, les étudiants ont pu observer comment identifier le sujet central d'un message en évitant de se laisser distraire par les informations non essentielles et en se concentrant sur les informations essentielles directement reliées au sujet central. Lors de la pratique individuelle, ils ont pu s'y exercer en notant les informations essentielles d'un message dans une grille et en tentant de ne pas les confondre avec les éléments non pertinents ou non essentiels. Nous leur avons également fourni une grille de vérification qui leur permettait de s'assurer que les informations étaient complètes et suffisantes, et qu'ils ne s'étaient pas laissé distraire par des détails inutiles. Une grille d'observation leur a également été fournie afin de leur permettre d'offrir une rétroaction efficace à leurs pairs. Cette grille contenait des pistes d'amélioration et des commentaires constructifs. Il s'agissait uniquement de rétroactions et non d'une évaluation, car il est difficile de juger du degré de compréhension d'un étudiant, puisque ce processus est interne. On ne peut donc se fier qu'aux manifestations externes pour tenter de le guider dans ses apprentissages. Le référentiel sur l'identification des informations essentielles a été réalisé lors de cet atelier. À la fin, les participants ont rempli le document d'autoévaluation et de réflexion (questionnaire).

Ce qui a bien et moins bien fonctionné

Dans cet atelier sur l'identification des informations essentielles, tout s'est bien déroulé et les étudiants ont particulièrement apprécié la diversité des exemples utilisés. L'atelier, d'une durée d'environ une heure était bien structuré et efficace. Les commentaires des participants étaient bons et, encore une fois, ils ont trouvé le contre-exemple et l'exemple très appropriés, ce qui leur a permis d'identifier facilement le sujet de l'atelier. Nous considérons que le modelage était clair et efficace puisque les étudiants n'ont pas eu de difficulté, lors de la mise en pratique, à faire le travail demandé. Ils sont parvenus à identifier sans difficulté l'objectif principal des messages entendus ainsi que les informations essentielles reliées à cet objectif. Ils ont également bien compris comment discriminer les informations non liées à l'objectif du message afin d'éviter de surcharger leur mémoire d'informations non pertinentes. La liste de vérification ainsi que la grille fournie pour le relevé d'informations ont été utiles, mais une section de la grille aurait avantage à être simplifiée pour une utilisation future. Cette section demandait aux participants de faire la distinction entre les idées essentielles et les détails importants. Non seulement cette distinction n'était pas nécessaire, mais elle pouvait également porter à confusion. Il serait donc préférable de simplement classer toutes ces informations dans une seule et même catégorie.

4.1.3 La production finale

Lors de la production finale, nous avons d'abord fait une récapitulation rapide de chacun des ateliers et nous avons rappelé aux étudiants comment offrir une rétroaction acceptable, respectueuse et utile. Ensuite, nous avons déterminé le sujet de la discussion (appendice E) et nous leur avons indiqué quels éléments ils devaient prendre en considération lors de leur préparation. Nous avons demandé aux participants de simuler une discussion au cours de laquelle ils devaient justifier leur choix pour une formation qu'ils aimeraient suivre à la fin de leurs études en francisation, tel que cela est mentionné dans le DGF « éducation et monde du travail » du programme de

francisation du MÉLS (2015a). Ils ont disposé de quelques minutes pour effectuer une petite recherche sur le programme d'étude et les établissements offrant ce programme. Ils devaient ensuite justifier leur choix à leur compagnon, puisqu'ils étaient placés en équipes de deux, en mettant en pratique tous les objets de l'oral appris lors de la séquence d'enseignement. Les participants devaient donc utiliser des phrases justificatives et respecter les règles du genre discussion. Le discours devait être uniquement en français, ce qui signifie qu'en cas de lacune, les participants devaient paraphraser en français plutôt que d'avoir recours à une autre langue. Leur interlocuteur devait tenter d'identifier les informations essentielles dans le discours et poser des questions de clarification ou reformuler certaines phrases afin de démontrer sa compréhension. Les deux participants devaient porter une attention particulière à leur intonation pendant la discussion. Les commentaires sur les points à évaluer, en lien avec les cinq ateliers, étaient notés dans une grille d'observation que nous leur avons fournie (appendice D). Chaque étudiant était évalué par un pair et par l'enseignante. La rétroaction a été offerte immédiatement après la discussion. Tous ces commentaires ont été notés dans le journal de bord. Les discussions des participants et les rétroactions ont été enregistrées (son et image) afin de pouvoir être consultées par la suite pour l'analyse.

Ce qui a bien et moins bien fonctionné

Dans le premier groupe, la production s'est bien déroulée mais, comme il y avait trois participants, les interactions ont été plus difficiles à gérer. La discussion s'est mieux déroulée dans les deux autres groupes, sans doute parce que l'équipe n'était constituée que de deux étudiants, ce qui clarifiait les tours de parole. Nous avons cette fois insisté sur le fait qu'il s'agissait d'une discussion où les deux participants échangent, alternant informations et questions, comme dans la vie courante, et non comme dans un exposé oral où la présentation d'un étudiant est suivie d'une période de questions.

À la lumière des productions finales, nous croyons avoir bien sélectionné les ateliers formatifs. Tous les participants ont démontré qu'ils avaient acquis les connaissances nécessaires pour participer à une discussion en suivant les règles du genre, qu'ils savaient exprimer un choix et le justifier avec une phrase justificative construite correctement, qu'ils comprenaient et utilisaient correctement l'intonation en français, qu'ils pouvaient paraphraser afin d'éviter de recourir à une autre langue que le français et qu'ils arrivaient à identifier les informations essentielles dans le discours d'un interlocuteur, et ce, de façon à pouvoir y réagir correctement.

Nous avons noté que les participants s'étaient améliorés par rapport à la production initiale pour tous les objets de l'oral à l'étude et nous avons été heureux de constater qu'ils arrivaient à réutiliser tout le bagage acquis dans les ateliers. La plus grande différence a été dans la compréhension de ce qu'est une discussion et des règles qui la définissent. L'expression d'un choix et la structure de la phrase justificative étaient également mieux utilisées, bien que la preuve par l'exemple ou la comparaison nécessite encore du travail. En ce qui concerne l'intonation, les notions semblent avoir été tellement bien intégrées que tous les participants, sauf un qui semble devoir encore y accorder une attention particulière, ont pu utiliser adéquatement cet objet en situation de prise de parole. En ce qui concerne la paraphrase, bien que nous sachions que chacun a très bien intégré ce concept pendant l'atelier qui y était réservé, nous avons remarqué que certains participants utilisaient encore des emprunts à leur langue. En fait, nous avons noté que les participants qui avaient une langue en commun avec nous ou avec leur interlocuteur, comme l'anglais, l'espagnol, l'italien ou le portugais, avaient plus tendance à emprunter un terme à une autre langue, alors que ceux qui parlaient une langue plus rare dans le groupe, comme le russe ou l'arabe, utilisaient toujours la paraphrase. Cela nous amène à constater que cet objet mériterait d'être travaillé plus régulièrement avec les étudiants qui risquent de recourir à cette solution facile, mais non souhaitée en classe de francisation.

Finalement, pour l'identification des informations essentielles lors de l'écoute, certains participants, particulièrement les plus volubiles et ceux qui étaient plus à l'aise avec la langue française, ont démontré une compréhension juste par des questions appropriées et la reformulation des propos de leur interlocuteur. D'autres, généralement les plus timides ou ceux ayant plus de difficulté à l'oral, ont peu réagi aux propos de leur interlocuteur. Lorsque nous les avons questionnés à ce sujet, ils ont affirmé avoir compris les informations fournies par leur interlocuteur, mais avoir été plus préoccupés par la production de leur propre message que par les réactions qu'ils offraient à leur partenaire. Nous avons aussi noté dans notre journal de bord que certains avaient admis ne pas avoir voulu interrompre leur partenaire de peur de le déconcentrer, ce qui nous a amenée à croire que la production orale a pris le dessus sur l'écoute et sur les principes mêmes de la discussion, qui implique une interaction constante.

Dans l'ensemble, nous trouvons que l'amélioration a été satisfaisante et que la séquence a été efficace. Elle pourrait être réutilisée en y apportant seulement quelques ajustements. Nous avons tout de même observé que le fait de travailler cinq objets de l'oral en même temps dans une production finale est très exigeant et que les étudiants qui ont tellement de choses à penser sur le plan de leur expression orale peuvent avoir tendance à relayer l'écoute au deuxième plan.

Dans les examens de francisation, la compréhension orale est évaluée en deux volets (MÉLS, 2015b). Dans un premier temps, l'étudiant écoute un enregistrement et répond par écrit à des questions écrites. Il n'a donc pas à réagir oralement aux propos entendus. Dans un second temps, l'étudiant est évalué à la fois en compréhension orale et en production orale, lors d'un dialogue qui se déroule entre l'enseignant (évaluateur) et lui. Dans cette situation, l'étudiant est évalué surtout sur le contenu de son discours et la forme que prend la conversation importe peu. Il peut donc se concentrer à dire ce qu'il a préparé et, à l'occasion, répondre aux questions de l'évaluateur. Nous croyons donc que la compréhension orale aurait avantage à être travaillée plus en profondeur

dans une autre séquence d'enseignement, qui ne serait consacrée qu'à des stratégies d'écoute, ce qui permettrait d'aller plus en profondeur dans la pratique des comportements attendus chez un locuteur attentif et actif.

4.1.4 Les réponses des étudiants aux questions d'autoévaluation et de réflexion

Les commentaires des étudiants étaient positifs et nous avons pu constater, grâce aux documents d'autoévaluation et de réflexion (questionnaires) remplis par ceux-ci, à quel point leur intérêt avait augmenté au cours des ateliers (appendice C). C'est ce que démontre le tableau 15 qui indique les réponses des participants à la question « Est-ce que j'étais motivé à apprendre? »

Tableau 15 : Résultats concernant la motivation à participer aux ateliers

	Oui, dès le début	Peu au début, mais de plus en plus	Peu du début à la fin	Pas du tout
Nombre de réponses	2	5	0	0

Ils ont affirmé trouver les ateliers non seulement très agréables, mais également très efficaces et utiles pour leur conversation dans les différentes situations de la vie quotidienne. Une participante a déclaré n'avoir « jamais reçu des enseignements qui étaient autant axés sur ce qu'il faut faire pour bien communiquer oralement » et une autre a déclaré avoir « apprécié apprendre à améliorer sa capacité à communiquer oralement dans le plaisir ».

À la question « Qu'est-ce que j'ai appris pendant cette séquence d'enseignement qui me sera le plus utile, selon moi ? », les réponses étaient variées, mais une réponse s'est démarquée du lot, l'atelier sur l'intonation, comme le démontre le tableau 16. Nous avons demandé aux participants de noter deux ateliers au maximum, mais certains

étudiants ont sélectionné plus d'ateliers malgré la consigne. Étant donné le fait que les participants remplissaient ces documents à partir de leur domicile, après avoir terminé l'activité, il nous était difficile de contrôler ce type d'écart, alors les résultats ont tout de même été pris en compte. Le tableau 16 indique les réponses des participants.

Tableau 16 : Réponses concernant l'atelier le plus utile selon les participants

Participant	Discussion	Justification	Intonation	Paraphrase	Informations essentielles
A				x	x
B		x	x	x	x
C			x		
F				x	
G	x	x	x	x	x
I				x	
K			x		

Les participants ont été unanimes dans leur réponse à la question « Dans quelles situations je pense réinvestir ces apprentissages? » Ils ont tous répondu partout, en tout temps dans tous types de conversations de la vie courante, en situation d'emploi ou scolaire et dans la vie personnelle et sociale.

À la question « Dans une situation de communication orale, qu'est-ce que je crois réussir le mieux, maintenant que j'ai fait les ateliers? », les étudiants ont fourni des réponses variées, mais c'est la paraphrase, comme le démontre le tableau suivant, qui est l'objet le plus fréquemment mentionné. Nous avons indiqué aux étudiants de fournir un maximum de deux réponses à cette question, mais la participante A a quand même indiqué « tous les ateliers » à cette question. Encore une fois, comme ces questionnaires étaient remplis sur une base volontaire, après l'activité et à partir de leur domicile, les résultats ont été pris en compte malgré le non-respect de certaines consignes. Le tableau 17 indique les réponses des participants.

Tableau 17 : Objets de l'oral que les participants croient réussir le mieux après les ateliers

Participant	Discussion	Justification	Intonation	Paraphrase	Informations essentielles
A	x	x	x	x	x
B			x	x	
C	x		x		
F				x	x
G	x			x	
I		x		x	
K					x

À la question « À la suite de cette séquence d'enseignement, qu'est-ce qui est le plus difficile pour moi, dans une situation de communication orale? », deux participantes ont affirmé qu'aucun des éléments ne leur paraissait difficile. Trois participants ont nommé l'identification des informations essentielles lors de l'écoute, ce qui nous semble important, puisqu'il n'y avait que sept participants qui ont participé jusqu'à la fin et dont les résultats ont été compilés. Le participant F a d'ailleurs dit, à ce sujet, qu'il trouvait ce point difficile « parce que parfois je dois lui demander de répéter le message pour bien le comprendre ». Le tableau 18 indique les réponses des participants.

Tableau 18 : Objets de l'oral que les participants trouvent encore difficiles après les ateliers

Participant	Atelier 1 Discussion	Atelier 2 Justification	Atelier 3 Intonation	Atelier 4 Paraphrase	Atelier 5 Informations essentielles
A					
B	x				
C				x	
F					x

G					x
I	x				x
K					

À la question « Y-a-t-il un élément que tu aurais aimé traiter dans les ateliers mais que nous n'avons pas traité? », tous les participants ont répondu que la séquence était complète et que tous les éléments vus étaient pertinents. Un participant a toutefois mentionné qu'il possédait déjà les connaissances nécessaires en matière d'intonation et que cet atelier n'était pas primordial pour lui. C'est d'ailleurs une constatation que nous avons faite en l'observant lors de la production initiale. Une participante a mentionné la même chose concernant l'atelier sur la discussion, mais cela ne correspondait pas aux commentaires que nous avons notés dans la grille d'observation, lors de la production initiale, puisqu'elle avait alors démontré dans sa production qu'elle croyait plus à un débat ou une conversation sans respect dont le but était de convaincre l'autre. Elle avait d'ailleurs, dans le questionnaire de la production initiale, défini la discussion comme étant un « débat entre deux personnes qui pensent différent ou qui se chicanent », exactement comme nous ce que nous avons observé. Nous avons toutefois noté lors de la production finale qu'elle démontrait maintenant une bonne connaissance des règles de la discussion. D'ailleurs, dans le questionnaire servant à déterminer les connaissances en communication à l'oral acquises par les étudiants au cours des différents ateliers, elle l'a définie de façon juste (appendice B).

En fait, en ce qui concerne la définition des concepts vus lors des ateliers, si les résultats obtenus lors de la production initiale étaient pratiquement tous erronés, ils étaient tous justes et presque tous complets lors de la production finale (appendices A et B).

4.2 Le développement de la compétence à communiquer oralement des étudiants

Les différents éléments présentés dans la problématique et dans le cadre théorique de cet essai professionnel nous avaient permis d'établir l'objectif principal suivant : décrire les effets de la mise à l'essai d'une séquence d'enseignement de l'oral incluant l'évaluation par les pairs sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation.

À la fin de cette intervention, nous sommes en mesure d'affirmer que la mise en pratique d'une séquence d'enseignement de l'oral incluant l'évaluation par les pairs à des apprenants adultes en francisation permet de développer leur compétence à communiquer oralement. Nos observations ainsi que celles des pairs (appendice D), les documents d'autoévaluation et de réflexion (appendice C) et les annotations dans le journal de bord (appendice F) nous semblent tous démontrer un réel développement de la compétence à communiquer oralement des participants ainsi qu'une compréhension des concepts vus dans les ateliers et la capacité de les transférer dans un autre contexte communicationnel.

De nombreuses preuves du développement de cette compétence ont été observées chez les participants et notées, à la fois par nous dans notre journal de bord, par les pairs évaluateurs dans les grilles d'observation et lors de la rétroaction offerte à leurs pairs et par les étudiants eux-mêmes lorsqu'ils ont posé un regard critique sur leurs apprentissages, au moment de remplir les documents d'autoévaluation et de réflexion (questionnaires). Nous réalisons que le fait d'amener les apprenants à poser un regard critique sur leurs apprentissages leur permet de faire un retour sur ce qu'ils ont appris, de voir le chemin parcouru et ce qu'ils doivent encore parcourir avant le fil d'arrivée. C'est une technique que nous avons l'intention d'intégrer plus régulièrement dans notre pratique à l'avenir.

Lors de la production initiale, nous avons observé et noté dans notre journal de bord que les participants connaissaient très mal ou pas du tout la discussion et la justification. Les discours avaient tendance à être très désorganisés et contenaient plusieurs répétitions, alors que certains éléments essentiels faisaient défaut. En ce qui concerne l'intonation, nous avons observé et noté plusieurs erreurs. Ces erreurs concernaient parfois une prononciation non appropriée au type de phrase, comme par exemple une intonation descendante pour une question, ou encore une intonation monocorde tout au long du discours. La paraphrase, quant à elle, n'était jamais utilisée et les étudiants avaient plutôt recours à l'emprunt de vocabulaire ou d'expressions d'une autre langue lorsqu'ils ne trouvaient pas les mots pour exprimer leur pensée en français, généralement en anglais, en italien, en portugais ou en espagnol, puisque cette technique ne pouvait être utilisée par ceux qui étaient les seuls dans le groupe à parler leur langue, comme c'était le cas pour le russe ou l'arabe. Finalement, en ce qui concerne l'écoute, la majorité des étudiants ne se donnaient pas la peine de démontrer leur écoute active par des questions, des reformulations et des commentaires. En fait, nous avons noté dans notre journal de bord, à plusieurs occasions, que les propos des interlocuteurs démontraient plutôt qu'ils n'avaient pas vraiment écouté. Nous avons, par exemple, noté que dans certaines équipes les questions de l'un restaient sans réponse.

Lors de la production finale, nous avons observé une nette amélioration pour tous les objets de l'oral vus dans les ateliers. Les participants ont démontré qu'ils connaissaient beaucoup mieux les principes de la discussion et ont fourni des justifications claires et bien structurées. Leur discours était beaucoup plus clair et mieux organisé. En effet, lors de la production initiale, nous avons noté dans notre grille d'observation que les justifications n'étaient souvent pas très claires ou élaborées et parfois elles n'étaient même pas liées au choix évoqué. De plus, nous avons noté énormément de répétitions et les différents arguments offerts n'en formaient souvent qu'un seul. Lors de la

production finale, en revanche, les présentations contenaient beaucoup moins de répétitions que lors de la production initiale. Par exemple, lors de la production initiale, une participante avait justifié son choix pour l'achat d'un article en disant que le prix était bon et qu'il n'était pas cher. À la suite de l'enseignement, dans sa justification, elle a offert une justification complète et variée où toutes les informations essentielles étaient présentes, sans répétition, ce qui permettait une bonne compréhension. Nous avons également noté dans notre journal de bord, grâce aux informations notées dans les deux grilles d'observation que si, dans la production initiale, plusieurs participants avaient essayé de convaincre leur interlocuteur que leur choix était meilleur ou avaient tenté de les convaincre, dans la production finale, ils démontraient une bonne capacité à respecter les principes de la discussion, qui n'est pas un débat et dont le but n'est pas de convaincre l'autre, mais simplement de justifier un choix en expliquant les motifs. Comme ils l'avaient appris dans l'atelier sur la discussion, les participants étaient respectueux lors de la production finale et laissaient le temps à leur interlocuteur de s'exprimer. Ils ont même parfois questionné leur interlocuteur pour obtenir plus de détails, ce qui démontrait qu'ils avaient bien écouté et saisi quels éléments étaient importants dans le discours de l'autre. Tout comme nous, les participants ont noté dans la grille d'observation qu'on leur avait fournie que le choix était exprimé plus clairement et que les explications de leurs pairs étaient maintenant beaucoup mieux organisées et complètes.

Les réponses que les participants ont fournies aux questionnaires de la production initiale et finale allaient dans le même sens que nos observations. Par exemple, lors de la production initiale, seulement deux parmi tous les participants du départ arrivaient à indiquer vaguement ce qu'était une discussion. Les réponses étaient peu précises et six participants avaient fourni une réponse erronée. Quatre participants avaient simplement répondu ne pas savoir du tout. À la fin de la séquence, quatre des sept participants restants ont donné une réponse juste et complète et les trois autres ont répondu de façon incomplète, mais juste. Nous avons observé le même phénomène avec la question sur

la justification. Bien que le fait de pouvoir répondre à une question théorique ne constitue pas une preuve que le participant ait réellement développé cette compétence, ces informations sont venues compléter nos observations.

Lors de la production initiale, nous avons noté à plusieurs reprises une intonation monotone et, surtout, que plusieurs participants ne semblaient pas faire la différence entre l'intonation d'une phrase déclarative et d'une phrase interrogative. Lors de la production finale, nous avons noté dans nos grilles que l'intonation était beaucoup plus variée et que les participants appliquaient la règle de l'intonation montante à la fin de toutes leurs questions, pour bien indiquer à leur interlocuteur qu'ils attendaient une réponse. Cela semblait rendre la tâche beaucoup plus facile à la personne qui devait répondre, puisque nous avons noté que plus aucune question ne restait sans réponse. Nous avons observé ceci chez tous les participants sauf un et, même pour cet étudiant, nous avons noté qu'il tentait d'appliquer la règle apprise, peut-être maladroitement, mais en démontrant qu'il avait saisi l'enseignement, bien qu'il démontrât un peu de difficulté à l'appliquer systématiquement dans le discours. Les commentaires des participants dans leur grille d'observation allaient dans le même sens. Une fois de plus, les réponses aux questionnaires corroboraient nos observations.

De plus, au début nous avons noté que les participants n'avaient jamais recours à la paraphrase afin d'éviter d'avoir recours à une autre langue, mais ce genre d'erreur était devenu quasi inexistant lors de la production finale. Plusieurs ont utilisé la paraphrase lorsqu'ils peinaient à trouver un mot ou une expression en français et dans tous les cas, la paraphrase était assez juste et complète pour que l'interlocuteur parvienne à identifier le concept. Encore une fois, les réponses fournies par les participants après la production finale concernant la paraphrase étaient justes et cela venait corroborer nos observations. Les participants ont même noté, dans la grille d'observation mise à leur disposition, que le recours à une autre langue était devenu beaucoup moins fréquent qu'au début grâce à la paraphrase.

En ce qui concerne l'écoute, particulièrement l'identification des éléments essentiels d'un discours oral, la plupart ont démontré avoir écouté activement leur interlocuteur en lui posant des questions appropriées et toujours reliées à l'objectif central du message. Nous avons noté dans notre grille d'observation que presque tous les participants avaient posé la même question, soit pourquoi avoir fait le choix qu'ils avaient fait. Certains ont utilisé des questions de clarification lorsqu'ils n'étaient pas certains de bien comprendre les propos de leur interlocuteur ou lorsque l'explication n'était pas complète. Dans la grille d'observation fournie aux pairs, les commentaires concernant l'écoute étaient rares. Nous avons questionné les étudiants à ce sujet et ils ont dit avoir de la difficulté à identifier les signes démontrant que l'interlocuteur avait bien saisi leurs propos ou non. Dans l'autoévaluation, plusieurs ont parlé de l'importance de bien comprendre et d'identifier l'essentiel d'un message et certains ont mentionné que cela leur était encore difficile et qu'ils devraient pratiquer davantage leur écoute. Certains ont admis avoir de la difficulté à se concentrer sur l'essentiel et avoir tendance à se laisser distraire par des informations non essentielles, ce qui les empêche de retenir les informations importantes. Ils ont aussi mentionné à quel point cela était important à leurs yeux, car c'est ce qui leur permettrait de répondre de manière appropriée. Une participante a également ajouté que cela démontrait à son interlocuteur qu'elle était intéressée et lui évitait « d'avoir l'air stupide »!

C'est pour toutes ces raisons, notamment en nous appuyant sur les résultats obtenus lors de la production finale et en les comparant aux résultats qui avaient été obtenus lors de la production initiale, que nous considérons être en mesure de dire que les participants ont développé leur compétence à communiquer oralement en français. L'utilisation de la séquence didactique, qui inclut des ateliers formatifs, semble donc avoir contribué au développement de la compétence à communiquer oralement des participants.

4.3 La réponse à notre question de recherche

Notre question de recherche était la suivante : Quels sont les effets de la mise à l'essai d'une séquence d'enseignement de l'oral incluant l'évaluation par les pairs sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation?

Nous avons donc élaboré et réalisé une séquence d'enseignement de l'oral, incluant une production initiale, cinq ateliers formatifs et une production finale. Au cours de ce processus, nous avons noté nos observations dans des grilles, nos commentaires et ceux des étudiants dans un journal de bord et nous avons également pris en compte les informations se trouvant dans les autoévaluations et la réflexion métacognitive (questionnaires) des participants. Après avoir posé un regard critique sur toutes ces données et les avoir analysées soigneusement, nous sommes en mesure d'affirmer que le fait de réaliser en classe une séquence d'enseignement de l'oral planifiée selon les besoins des apprenants et réalisée dans un contexte où l'oral est considéré comme objet d'enseignement permet de développer la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation.

En effet, selon ce qui se dégage de notre intervention, il serait possible d'enseigner l'oral à des étudiants allophones inscrits dans un programme de francisation en utilisant la séquence didactique de Lafontaine (Lafontaine, 2007) et les ateliers formatifs de Dumais (Dumais et Messier, 2016). Cela leur a permis d'apprendre par modelage et de mettre en pratique, un élément à la fois, des objets de l'oral qui leur sont utiles non seulement dans leur cheminement scolaire mais également qui les préparent à une meilleure communication dans la vie quotidienne.

Grâce à l'évaluation par les pairs (Lafontaine, 2007; Dumais, 2008), ils ont pu offrir et recevoir de la rétroaction qui leur a permis d'identifier leurs forces et leurs faiblesses et de prendre leurs apprentissages en mains en y posant un regard critique. L'évaluation par les pairs, et surtout la rétroaction, s'est avérée une avenue prometteuse. Nous avons noté que les apprenants adultes avaient le désir de participer activement à ce processus, qu'ils justifiaient leurs commentaires par des preuves tirées des observations qu'ils avaient faites (Dumais, 2011), et qu'ils étaient respectueux et généreux dans leurs commentaires. Ils étaient également réceptifs aux rétroactions qui leur étaient offertes.

Nous avons grandement apprécié leur collaboration dans le processus d'évaluation et constaté plusieurs bienfaits à l'évaluation par les pairs. Par exemple, après avoir manipulé la grille d'observation, les participants avaient une idée claire des comportements attendus et ajustaient leurs propres productions simplement en observant les autres et en leur offrant une rétroaction. Cela les obligeait à être attentif aux éléments importants et ainsi à mieux les intégrer. Le fait de participer à l'évaluation leur permettait d'être réellement conscients des critères d'évaluation et de ce que l'on attendait d'eux. Évidemment, cela fonctionne avec un groupe de participants qui ont assez de connaissances en français pour pouvoir s'exprimer clairement. Nous réutiliserons ce mode d'évaluation régulièrement, par exemple lors des prétests de mi-session et ceux précédant les évaluations de fin de session.

4.4 Les compétences développées par l'enseignante au cours de l'intervention

Après avoir pris le temps de bien observer l'évolution de nos participants en ce qui concerne leur compétence à communiquer oralement et déterminé qu'ils semblaient avoir bel et bien développé celle-ci, nous avons pris le temps de nous pencher sur le développement de nos propres compétences professionnelles. Nous avons acquis de l'expérience lors de la préparation et de la réalisation de cette intervention, ce qui nous a permis, entre autres, d'approfondir les compétences professionnelles 2, 3, 4, 8 et 11.

4.4.1 Compétence 1

Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions

Il appartient à chaque enseignant de trouver des façons accessibles et pertinentes de faire vivre la culture et de partager ses savoirs avec ses apprenants afin de leur permettre de se développer, tout en continuant lui-même à développer sa culture et ses savoirs. Grâce à nos connaissances culturelles élargies et à notre curiosité naturelle, nous continuons sans cesse de trouver de nouvelles façons de faire vivre la culture à nos étudiants tout en élargissant nos propres connaissances.

C'est grâce à cette ouverture sur le monde que l'enseignant peut aider ses apprenants à élargir leur champ de savoirs et à développer un regard critique sur ce qui les entoure ainsi que sur leurs apprentissages. La planification de cette séquence didactique nous a permis d'approfondir et de nous approprier des savoirs liés à la communication orale, mais également de façon plus large, sur les intérêts des apprenants et les façons les plus efficaces de les aider à apprendre, ou encore sur la séquence didactique et les ateliers formatifs.

4.4.2 Compétence 2

Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral, dans les divers contextes liés à la profession enseignante

Le rôle de l'enseignant est primordial dans le développement des compétences langagières à l'oral et à l'écrit de ses étudiants. C'est le cas en français en langue d'enseignement et c'est également le cas en francisation auprès d'apprenants allophones. Dans cette intervention, nous avons porté une attention particulière à notre façon de nous exprimer en classe, car notre façon de faire sert de modèle à nos

apprenants, particulièrement lors d'un modelage dans un atelier formatif. Nous avons fait attention à n'utiliser que le français et à éviter tout anglicisme ou autres mots étrangers, car nous demandions aux apprenants de faire l'effort de s'exprimer uniquement en français.

Nous avons tenté d'être claire et concise dans nos explications comme dans nos commentaires. Il est important pour nous assurer d'être comprise des participants, de garder une ligne directrice dans nos propos et de nous limiter aux apprentissages à l'étude. De plus, pour éviter de faire perdre aux étudiants tout intérêt à partager leurs résultats et leurs commentaires, nous avons toujours gardé une attitude d'ouverture dans nos propos et évité le jugement. Nous avons fait part de nos observations sans généraliser et nous avons toujours adapté nos propos au niveau des différents participants, en tenant compte des apprentissages qu'ils avaient déjà réalisés.

4.4.3 Compétence 3

Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation

Nous croyons avoir développé cette compétence durant cette intervention, car nous avons essayé de toujours garder en tête que l'élève doit se trouver au centre de son processus d'apprentissage, puisque l'apprenant est l'acteur principal du développement de ses propres compétences. Nous avons donc tenté d'offrir des activités d'enseignement/apprentissage variées, signifiantes et ouvertes qui répondaient aux besoins et intérêts des étudiants en matière de communication orale, autant en ce qui a trait à la production qu'à la compréhension. Ces activités étaient étroitement liées à ce qui est au programme de francisation (MÉLS, 2015a), à ce qui est évalué dans leur formation (MÉLS, 2015b), mais également à leurs besoins communicationnels de la vie de tous les jours, à l'extérieur de l'école. L'organisation de ces ateliers permettait

à l'étudiant de développer ses compétences lui-même, en utilisant ses connaissances antérieures et en y greffant les nouvelles compétences développées petit à petit. Nous avons également porté une attention particulière à augmenter graduellement le niveau de difficulté des ateliers afin de leur permettre de réutiliser les apprentissages réalisés dans les ateliers précédents. Nous avons donc planifié les ateliers en tenant compte de la progression des apprentissages et des objectifs à court et à long terme, en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, mais également le développement efficace des compétences qui serviront aux apprenants dans la vie réelle. Aussi, bien que cela n'était pas prévu au départ, nous avons su nous adapter et adapter notre intervention au contexte imposé de l'enseignement à distance. Nous avons usé d'imagination et trouvé des façons d'adapter le matériel à cette nouvelle réalité, nous lançant parfois dans des technologies encore peu utilisées jusque-là.

4.4.4 Compétence 4

Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation

Une fois les activités d'enseignement/apprentissage élaborées, l'enseignant doit guider et motiver l'apprenant dans la progression de ses apprentissages tout en l'amenant à se questionner et à questionner ses apprentissages. Nous croyons avoir développé cette compétence durant l'intervention puisque nous avons suivi étroitement les apprenants et leur avons indiqué comment procéder lors des ateliers. Nous nous sommes également assurés de le faire de façon à leur donner envie de s'engager dans leur processus d'apprentissage. Nous les avons encouragés à se questionner sur leurs apprentissages, entre autres par les autoévaluations et la réflexion métacognitive (questionnaires), mais également lors des retours en grand groupe à la fin de chaque atelier, alors que chacun était invité à partager son expérience, sur une base volontaire. Ce retour métacognitif leur a également permis de trouver des stratégies qui favorisent l'intégration et le

transfert des connaissances. Encore une fois, nous avons su nous adapter et adapter notre intervention à l'enseignement en ligne et notre imagination et nos capacités d'adaptation nous ont permis de rendre ces activités d'enseignement/apprentissage dynamiques et intéressantes malgré le fait que chacun se trouvait dans son propre domicile. Nous considérons avoir relevé le défi. D'ailleurs, les commentaires des participants que nous avons relevés dans notre journal de bord ainsi que dans les documents d'autoévaluation et de réflexion (questionnaires) remplis par les participants à la fin de l'intervention abondent dans le même sens.

4.4.5 Compétence 8

Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel

Dans ce genre d'atelier, et plus particulièrement lorsque les ateliers doivent être donnés à distance, les enseignants se doivent de connaître les TIC et de les inclure dans leurs activités d'enseignement/apprentissage. Les TIC ont joué un rôle important dans la préparation des ateliers et la recherche d'informations sur les moteurs de recherche, comme Google ou Google Scholars, ou encore dans les documents consultés par l'intermédiaire de différentes bibliothèques, particulièrement celle de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous croyons également avoir été très innovante dans l'utilisation de cette compétence lors de l'intervention, combinant les méthodes plus traditionnelles comme la présentation Power Point et les enregistrements audio, à des méthodes moins utilisées habituellement, mais nécessaires en enseignement à distance, comme la captation vidéo, l'utilisation de plateformes de visio-conférence, comme Zoom, le partage de banques de documents et d'images, comme le permet la plateforme Teams, et le suivi des étudiants à distance grâce aux textos ou aux courriels. Le travail à distance a nécessité de nombreux ajustements et sans les TIC cette intervention n'aurait jamais pu être complétée. Notre compétence professionnelle concernant les

TIC s'est donc considérablement développée grâce à notre intervention dans le cadre de cet essai.

4.4.6 Compétence 11

S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Les enseignants doivent s'inscrire dans un processus de formation professionnelle continue afin de continuer à offrir le meilleur enseignement possible à leurs élèves, puisque leur formation n'est jamais vraiment terminée. Dans le cadre de cette intervention, nous croyons avoir développé cette compétence puisque nous avons fait énormément de recherches et de lectures, regardé des vidéos, participé à des ateliers sur l'oral (ateliers et conférences offerts dans le cadre des Journées pédagogiques montréalaises (JPM) ou encore organisées par d'autres commissions scolaires), consulté d'autres enseignants de langues afin de nous informer de leurs pratiques et travaillé étroitement avec un chercheur dans le domaine de l'oral au Québec, M. Christian Dumais. En plus de ce développement professionnel axé sur la compétence à communiquer oralement, nous avons également participé à diverses formations sur l'utilisation des TIC en enseignement et sur l'enseignement à distance. Après ces formations, nous avons expérimenté de nouvelles façons de faire permettant de bonifier notre enseignement et de renouveler notre bagage pédagogique. Le monde change, les élèves changent, les programmes sont régulièrement modifiés et les technologies s'améliorent et se diversifient, ce qui demande aux enseignants de maintenir un niveau de compétence élevé. L'autoanalyse et la réflexion critique, qui sont des éléments très importants tout au long de la carrière d'un enseignant, ont été très utiles lors de cette intervention et lors du travail de réflexion et d'analyse qui a suivi. L'intervention que nous avons menée a été une excellente opportunité de faire un bilan, de jeter un regard

critique sur nos compétences professionnelles et de trouver des moyens pour nous perfectionner.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE ET CONCLUSION

En guise de conclusion pour cet essai, nous proposons de faire une synthèse de l'intervention. Nous discuterons également de ce que cette intervention nous a apporté en tant qu'enseignante. Nous terminerons ce chapitre par un survol des limites que nous avons constatées lors de la réalisation de l'intervention et de l'analyse des résultats de cet essai.

5.1 La synthèse

Dans le cadre de cet essai, à partir de constats de notre propre pratique enseignante et en nous penchant sur la situation actuelle au Québec de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral, nous avons pu constater que l'oral est sous enseigné en classe de langue, ce qui rend son évaluation problématique. Les recherches sur le sujet nous ont permis d'en apprendre plus sur les différentes façons d'enseigner l'oral. Ces recherches avaient pour but de nous fournir les éléments essentiels à l'élaboration d'une séquence d'enseignement, comprenant des ateliers formatifs, sur les objets de l'oral à enseigner en classe de francisation pour adultes. Cette séquence d'enseignement devait, à l'origine, être réalisée dans un délai de sept semaines. Elle a dû être quelque peu modifiée à cause de circonstances hors de notre contrôle, soit le confinement et la fermeture des écoles en raison de la pandémie de COVID-19, mais les lignes directrices de base et la planification des différentes étapes de la séquence ont été respectées. Cette intervention a été menée auprès d'un groupe d'étudiants adultes, en francisation, appartenant à différents niveaux, allant du troisième au sixième niveaux.

Cet essai a permis de décrire la mise à l'essai d'une séquence d'enseignement de l'oral incluant l'évaluation par les pairs sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation. Pour y parvenir, trois étapes ont été déterminées, soit la conception d'une séquence d'enseignement de l'oral qui inclut l'évaluation par les pairs, la mise à l'essai de cette séquence et l'analyse des effets de cette mise à l'essai sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes.

Nous avons réalisé une intervention dans laquelle l'oral était utilisé comme objet d'enseignement (Lafontaine, 2001) et nous avons suivi une démarche didactique qui amène l'élève à prendre en charge sa propre communication orale et à transférer les apprentissages faits dans diverses situations (Lafontaine, 2005).

Parmi les approches didactiques de l'oral mentionnées dans notre cadre théorique, c'est celle de l'oral par les genres qui a été retenue et expérimentée. Il s'agit d'une approche didactique qui utilise le genre comme point central des activités d'enseignement/apprentissage permettant aux élèves de construire leurs capacités langagières tout en s'appropriant les caractéristiques et éléments des genres correspondant à différentes situations de communication de la vie courante (Dumais et al., 2017). Ces situations de la vie courante respectaient les lignes directrices du programme de francisation tel que défini par le MÉLS (2015a).

Le genre choisi pour cette intervention était la discussion. Comme mentionné dans le cadre théorique, le genre possède une structure qui varie peu et qui permet de l'identifier par rapport aux autres genres, permettant ainsi à l'étudiant de développer ses compétences langagières (Dumais et al., 2017) et de développer la conduite discursive dominante qui lui est associée, c'est-à-dire la justification (conduite justificative). La séquence d'enseignement de l'oral axée sur le genre discussion a été élaborée avec comme toile de fond le modèle d'enseignement de l'oral de Lafontaine

(2007) et le modèle d'atelier formatif de Dumais, où chaque objet de l'oral était pris séparément et travaillé individuellement avant de passer à l'objet suivant (Dumais, 2010; Dumais et Messier, 2016).

Afin de vérifier l'atteinte des objectifs, une évaluation par les pairs a été combinée à celle de l'enseignante. Comme mentionné dans le cadre théorique, l'évaluation est indispensable puisqu'elle permet de faire le point sur les apprentissages réalisés et le développement des compétences des élèves. Elle permet aux enseignants comme aux étudiants de déterminer ce qui a été appris et ce qu'il reste à développer ou à améliorer (Dumais, 2008). Il s'agissait ici d'évaluation au service de l'apprentissage, où le contenu des observations permettait à l'apprenant de poser un regard réflexif sur ses apprentissages (Dumais, 2015c).

L'utilisation des modèles didactiques, soit l'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016) et la séquence didactique de Lafontaine (2007), se limite au secteur jeune dans les écrits recensés. En effet, c'est l'une des premières fois, à notre connaissance, qu'une telle intervention est réalisée auprès d'une clientèle adulte et allophone de surcroît. À la lumière des résultats observés lors de l'intervention et à l'analyse des résultats collectés, il nous est possible d'affirmer que l'utilisation de tels modèles fonctionne avec cette clientèle, puisque le développement de la compétence à communiquer oralement a été observé. En effet, les conclusions de nos analyses nous permettent de témoigner que la réalisation en classe d'une séquence d'enseignement de l'oral, planifiée selon les besoins des apprenants et réalisée dans un contexte où l'oral est considéré comme objet d'enseignement, permet de développer la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation. Nous avons démontré que l'enseignement de l'oral par l'entremise d'une séquence d'enseignement de l'oral incluant l'évaluation par les pairs permet d'agir positivement sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'apprenants adultes en francisation. Leur participation à cette séquence leur a permis de mieux comprendre les règles de la

communication orale en contexte de discussion et de les appliquer en situation réelle. Les participants, en plus d'avoir affirmé avoir beaucoup appris lors de cette séquence d'enseignement, ont déclaré avoir eu du plaisir en apprenant et seraient prêts à participer de nouveau à ce type d'expérience qu'ils ont jugée enrichissante.

5.2 Les apports de l'intervention dans le cadre de l'essai à notre développement professionnel

Cette intervention, dans le cadre de l'essai en enseignement du français au secondaire, nous a permis de développer plusieurs compétences professionnelles. Nous avons noté le développement de la compétence 1, soit agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions, la compétence 2, soit communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral, dans les divers contextes liés à la profession enseignante, des compétences 3 et 4, c'est-à-dire concevoir et piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation, de la compétence 8, soit intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel et, finalement, de la compétence 11, c'est-à-dire s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Cet essai nous a également permis de mieux comprendre ce que cela implique de faire de la recherche dans le domaine de l'éducation. Les différentes plateformes et banques de données, les bibliothèques, les revues éducatives, les publications scientifiques et professionnelles ainsi que les essais, mémoires ou thèses des nombreux chercheurs du domaine de l'éducation constituent une source inépuisable d'informations et d'idées

pour permettre aux enseignants de continuellement se renouveler sur le plan professionnel. Les lectures préalables à l'intervention et toutes les recherches associées à sa planification nous ont permis de développer un regard critique et une curiosité envers tout ce qui se fait de nouveau dans notre profession. Ces nouvelles habiletés nous accompagneront tout au long de notre cheminement professionnel et nous permettront de poursuivre une formation continue de façon autonome au fil des ans.

L'intervention nous a permis de passer de la recherche et de la découverte à l'expérimentation, ce qui vient encore bonifier notre compétence à enseigner. La séquence didactique de Lafontaine (2007) et les ateliers formatifs de Dumais (Dumais et Messier, 2016) se sont avérés être des outils d'une grande richesse et influenceront notre façon d'enseigner à jamais. Après avoir expérimenté ces outils, nous pensons pouvoir être une ressource auprès de nos collègues en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Nous serions même prête à les accompagner dans le développement de séquences et d'ateliers dans leur propre domaine d'enseignement des langues, qu'il s'agisse du français, de l'anglais, de l'espagnol ou de toute autre langue. En fait, nous pourrions même étendre notre champ d'expertise à d'autres domaines, nous limitant à la structure de la séquence et des ateliers et non au contenu didactique et pédagogique de ces derniers.

De plus, bien qu'à prime abord il a été déstabilisant de devoir, après le second atelier, adapter la séquence afin de pouvoir la réaliser à distance, cette expérience s'est avérée enrichissante, puisqu'elle nous a permis de développer de nouvelles compétences, qu'elle a développé notre capacité d'adaptation et nous a poussée à réinventer notre façon d'enseigner. Cette expérience en poche nous rend plus riche et polyvalente.

D'ailleurs, certaines des adaptations que nous avons apportées à cette intervention nous ont semblé être des idées pertinentes à utiliser même en mode présentiel. Nous pensons ici à la création de petites captations vidéo ou enregistrements audio qui permettraient

aux étudiants de faire un visionnement ou une écoute préalable, permettant une activation des connaissances avant le début de l'activité ainsi qu'une diminution de la durée de certaines activités d'enseignement-apprentissages. De plus, cette méthode permet aux étudiants ayant plus de difficulté en compréhension orale de visionner ou d'écouter les enregistrements à plusieurs reprises, afin d'arriver à l'activité bien préparés.

Cette intervention nous a permis de devenir une enseignante non seulement plus apte à bien enseigner la compétence à communiquer oralement telle que définie par le programme de francisation (MÉLS, 2015a), mais également à mieux préparer et diriger des activités incluant toutes les dimensions de l'enseignement de l'oral, ce qui va bien au-delà de la simple évaluation d'un exposé oral deux fois par année. L'importance de faire une place à l'oral comme objet d'enseignement en classe et les différentes façons de l'aborder sont maintenant claires et ce sont des connaissances que nous mettrons en application au cours des prochaines années et qui ne cesseront de se bonifier. Nous avons confiance d'être maintenant capable d'utiliser l'enseignement par les genres pour explorer et mettre en pratique les différents objets de l'oral dont nos étudiants ont besoin.

Enfin, nous nous servons plus régulièrement et de façon plus efficace de l'évaluation par les pairs comprenant la rétroaction, et de l'autoévaluation incluant une réflexion métacognitive (questionnaire).

5.3 Les limites de l'intervention et les perspectives de l'essai

Malgré les résultats satisfaisants obtenus, nous sommes d'avis que cette intervention comporte ses limites. En effet, les résultats obtenus ne peuvent en aucun cas être

généralisés puisque l'intervention ne s'adressait qu'à un petit groupe d'étudiants appartenant tous à des niveaux intermédiaires d'apprentissage de la langue française.

Les résultats doivent également être nuancés, puisque deux modes d'enseignement ont été utilisés. En effet, à cause de la pandémie, le passage du mode présentiel au mode à distance peut avoir influencé les résultats. Comme la durée de la séquence a été modifiée par l'interruption des cours, le nombre de participants en a été grandement affecté et l'échantillonnage en a été presque réduit de moitié, ce qui peut avoir influencé les résultats.

Le changement de type d'enseignement, qui est passé du mode présentiel au mode en ligne n'était pas planifié et nous a demandé des efforts d'organisation et d'adaptation supplémentaires. Malgré tout, cette modification inattendue s'est avérée très formatrice, puisqu'elle nous a permis de développer des compétences en présentiel et à distance, et qu'elle a ouvert la voie à la création d'un nouveau type d'ateliers à distance. Cette façon de fonctionner pourrait même être poussée plus loin et inspirer la création d'une banque d'ateliers contenant du matériel pré-enregistré qui pourrait devenir une sorte d'activité clé en main pour des formations à distance.

Il pourrait également être intéressant de l'expérimenter avec des étudiants de niveau plus débutant. En effet, pour cette intervention, seuls les étudiants des niveaux 3 à 6 (LAN3039, LAN4049, LAN4059 et LAN5059) ont participé, car le contenu des ateliers et les consignes de réalisation n'étaient pas adaptées au niveau de connaissances en français des étudiants des niveaux 1 et 2 (LAN1019 et LAN2029). Toutefois, en adaptant les ateliers et les exigences à leur niveau, il pourrait être intéressant d'expérimenter ce type de séquence avec des débutants.

La séquence de Lafontaine (2007) et les ateliers formatifs de Dumais (Dumais et Messier, 2016) semblent être une avenue prometteuse pour l'enseignement de l'oral

chez les adultes inscrits dans un programme de francisation. Cette séquence pourrait servir d'inspiration pour d'autres enseignants en francisation et ses grandes lignes pourraient être utilisées comme canevas de base pour la création d'autres séquences similaires en les adaptant évidemment aux étudiants et à leurs besoins particuliers.

5.4 Pistes d'amélioration possible

Nous proposons toutefois quelques pistes d'amélioration dans le but de parvenir à une séquence d'enseignement plus complète et efficace. D'abord, nous diviserions cette séquence d'enseignement en deux: une sur l'écoute et l'autre sur la prise de parole. Cela permettrait de mieux développer ces deux éléments et éviterait de créer de la confusion chez l'apprenant. Une séquence trop chargée et incluant des éléments trop éloignés les uns des autres peut, selon nos observations, mener à un égarement quand vient le temps de combiner tous les éléments lors de la production finale.

Bien que le contenu de chaque atelier pris individuellement semblait bien appris et que les participants démontraient leur capacité à transférer les apprentissages en contexte, lorsque nous combinions le contenu des cinq ateliers dans une production finale, les étudiants avaient un peu de difficulté à réutiliser tous leurs apprentissages en même temps. Nous nous questionnons alors à savoir s'il ne serait pas préférable de n'avoir que deux ou trois ateliers dans une même séquence d'enseignement, ce qui ferait moins d'éléments à évaluer lors de la production finale. Il pourrait donc être intéressant de refaire cette intervention en divisant la séquence d'enseignement, afin de n'inclure que deux ou trois ateliers dans une même séquence.

Au vu des résultats de notre intervention et de l'analyse réflexive de cette dernière, nous croyons qu'il serait intéressant d'utiliser l'atelier formatif de façon ponctuelle (Lafontaine et Dumais, 2014), sans nécessairement l'intégrer à une séquence d'enseignement complète, afin de voir ou de revoir certains éléments qui doivent être

travaillés plus en profondeur. Le processus de planification d'un atelier sur un élément ciblé étant moins long que celui d'une séquence d'enseignement entière, il serait sans doute plus facile pour un enseignant de l'intégrer à son enseignement de façon régulière.

Nous croyons également que, si l'utilisation de la séquence d'enseignement en classe peut être utile pour traiter de certains objets de l'oral en particulier, elle ne pourrait être appliquée à tous les apprentissages, car il est important de varier les approches pédagogiques en classe.

Enfin, le temps que l'enseignant doit investir dans la création de tels ateliers, dans leur réalisation et dans l'analyse des observations à des fins de rétroaction est considérable et il serait impossible de se lancer dans une telle démarche pour chaque contenu devant être enseigné, surtout dans une classe multi-niveau où les défis sont déjà nombreux.

RÉFÉRENCES

Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe, *Québec français*, 118, 30-33.

Blanchet, P.-A. (2017). Un aperçu des pratiques d'enseignement de l'oral au collégial, *Correspondance*, 23 (4).

Boucher, K. (2012) *Compréhension orale de variantes linguistiques des registres de langue du français québécois chez des allophones adultes en francisation*, [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal, Montréal.

Boyer, P., Messie, G. Dumais, C. et Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), 1-17; Récupéré de : <http://journals.openedition.org/ripes/1717>

Brunet, M. et Beaudry, M. (2008). Enseigner les genres littéraires à l'école. *Québec français*, 148, 56–57.

Canvat, K. (2008). Espace des possibles : Mémoire du littéraire. *Québec français*, 148, 80–82.

Chartrand, S. Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.

Crête-D'Avignon, C. (2012). Le slam, une ouverture moderne sur la poésie : travaillons l'oral ensemble. *Québec français*, 165, 48–50.

Desmeules, G. et Rochette, M. (2001). De genres et d'esthétiques : Le cas du réalisme. *Québec français*, 121, 70–71.

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

Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3^e secondaire : une description*, [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal, Montréal.

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

Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, 158, 59-60.

Dumais, C. (2012a). Les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques de communication orale d'élèves de troisième secondaire. *Québec français*, 166, 68–69.

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). Namur : 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 inédite]. Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Dumais, C. (2015a). Les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale : un modèle pour développer les compétences à l'oral et en littératie des élèves de 6 à 17 ans. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 87-111). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dumais, C. (2015b). L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement. *Québec français*, 175, 6–8.

Dumais, C. (2015c). Développer ses habiletés d'évaluateur. *Revue L'Éducateur*, 8, 11-12.

Dumais, C. (2017). Communiquer oralement : une compétence à développer au collégial. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 13-19.

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

Dumais (2018b). L'évaluation de l'oral par les pairs. [Vidéo]. YouTube. Repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=5m9txsGHOWg>

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 Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302

Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2017). « J'enseigne et j'évalue l'oral » : pratiques effectives au 3e cycle du primaire. Dans de Pietro, J.-F., Fisher, C. et Gagnon, R. (dir.) *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 151-174). Namur : Presses universitaires de Namur.

Dumais, C., Messier, G., Viola, S. et Meunier, H. (2013). Des grilles d'autoévaluation et de coévaluation pour améliorer la compétence orale. *Québec français*, 170, 64–68.

Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.

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

Dumais, C. et Nolin, R. (2018). Apprendre à s'excuser au primaire. *Vivre le primaire*, 31(3), 60-62.

Dumais, C. et Soucy, E. (2020). 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), 24–60. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>

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. In S. El Euch, A. Groleau, et G. Samson (dir.), *Les didactiques : bilans et perspectives*. Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.

Guay, M. H. (2017). *Réveiller le chercheur en soi ! Reconnaître, initier ou collaborer à la recherche-action pour soutenir la réussite en français*. Récupéré de : https://www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/fichiers_animateurs/AQPF_RA_11janv2016%20-%20VF.pdf

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches*. (p.183-211). St-Laurent, Québec : ERPI

Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.

Lafontaine, L. (2004a). L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise, *Actes du 9e colloque de l'AIRDF* (p. 1-12) Namur : Presses universitaires de Namur.

Lafontaine, L. (2004b). L'enseignement du débat en cinquième secondaire. *Québec français*, 133, 67–70.

Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 95–109.

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

Lafontaine, L. (2011). Perceptions d'élèves et d'enseignants du secondaire au sujet de l'enseignement de l'oral au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. *Québec français*, 161, 83–85.

Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière éducation.

Lafontaine, L., Dumais, C. et Pharand, J. (2016). L'oral au 1er cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 54, 101-119.

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.

Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5–34.

Messier, G. (2007). Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire, mise en œuvre d'un modèle didactique. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 45-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1980). *Programme d'études, français langue maternelle, 1e, 3e et 5e secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1995). *Programme d'études, Le français enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

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

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS) (2009a). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS) (2009b). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

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

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

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

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS) (2015a). *Programme d'études, Francisation, Domaine des langues, Formation générale des adultes*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS) (2015b). *Définition du domaine d'évaluation des cours, Formation générale des adultes, Programme d'études : Francisation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles (MICC) et Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS) (2011) *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Québec : Gouvernement du Québec.

Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Montréal : Université du Québec à Montréal, Montréal.

Pédago Mosaïque (2021). *Évaluation – Kit de départ*. Repéré à : <http://www.pedagomosaique.com/francisation-evaluation-kit-de-depart/>

Plessis-Bélair, G. (2008). En contexte d'oral réflexif : Étayage, risque et motivation. *Québec français*, 149, 75–76.

Saint-Pierre, L. (1994). La métacognition, qu'en est-il? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 529–545.

Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral: recherche-action avec des enseignantes de 1er cycle du primaire*, [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal, Montréal.

Tardif J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

Trottier, S. (2007). *L'évaluation de la production orale chez les adultes en francisation : analyse des critères de cinq enseignantes*, [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal, Montréal.

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (2015). *Maîtrise en enseignement secondaire, La démarche de résolution de problème et l'essai*. Récupéré de : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3119/F1687112445_Description_Essai_18_06_15.pdf

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (2018). *Qu'est-ce qui différencie l'essai professionnel de l'essai scientifique et du mémoire?* Récupéré de : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3119/O0000367120_Essai_professionnel_r_vis_002_.pdf

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (2020). *Maîtrise en enseignement (français, langue maternelle) (1951), Présentation*. Récupéré de : https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/apex/f?p=PGMA000:10:::NO:RP,10:P10_CD_PGM:1951

Veilleux, É. (2012). *Croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la compréhension orale* mémoire maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues. [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal, Montréal.

Veilleux, É. (2011). Comprendre le vernaculaire pour s'intégrer. *Québec français*, 163, 61–63.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE SUR LES OBJETS DE L'ORAL SERVANT À DÉTERMINER LES CONNAISSANCES PRÉALABLES DES PARTICIPANTS (PRODUCTION INITIALE)

Réponds en tes mots !

Qu'est-ce que la discussion ?	Est-ce que je l'utilise parfois? Si oui, dans quel contexte?

Qu'est-ce que la justification ?	Est-ce que je l'utilise parfois? Si oui, dans quel contexte?

Comment doit-on utiliser l'intonation en français.

Quand je ne trouve pas un mot en français, m'arrive-t-il d'avoir recours à une autre langue?

Quel moyen je pourrais utiliser pour éviter de le faire

Qu'est-ce que je peux faire dans une conversation pour démontrer à mon interlocuteur que je l'écoute attentivement?

Est-ce qu'il m'arrive de ne pas comprendre l'essentiel du message de mon interlocuteur en français.

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE SUR LES OBJETS DE L'ORAL SERVANT À DÉTERMINER LES CONNAISSANCES EN COMMUNICATION À L'ORAL ACQUISES PAR LES ÉTUDIANTS AU COURS DES ATELIERS (PRODUCTION FINALE)

Réponds en tes mots !

Qu'est-ce que la discussion ?	Dans quel contexte est-elle utilisée ?

Qu'est-ce que la justification ?	Dans quel contexte est-elle utilisée ?

Quelle est la structure de la **phrase justificative** ? Quel **mot** doit absolument se trouver dans ce type de phrase ?

En français, quelle intonation je dois utiliser pour une phrase déclarative ?	En français, quelle intonation je dois utiliser pour une phrase interrogative ?

Paraphraser , qu'est-ce que ça signifie ?	Pourquoi je peux avoir besoin de cette technique quand je parle français ?

Quand j' écoute une personne qui me parle, quel moyen je peux utiliser pour bien comprendre et retenir les informations essentielles ?	Quand j' écoute une personne qui me parle, comment faire pour ne pas me laisser distraire par des informations non essentielles ou inutiles ?
Dans une discussion, à quoi ça me sert de bien identifier les informations essentielles ?	

APPENDICE C

AUTOÉVALUATION ET RÉFLEXION MÉTACOGNITIVE (APRÈS LA PRODUCTION FINALE)

Est-ce que j'étais présent à chaque étape de la séquence (coche les étapes où tu présentes) ?

Production initiale	Atelier 1	Atelier 2	Atelier 3	Atelier 4	Atelier 5	Production finale

Est-ce que je considère que j'ai bien participé à ces ateliers ? Encerle la bonne réponse.

- a) J'aurais pu m'investir plus
- b) Je suis assez satisfait de mes efforts
- c) J'ai vraiment donné mon 100%

Est-ce que j'étais motivé à apprendre ? Encerle la bonne réponse.

- a) Oui, dès le début
- b) Peu au début, mais de plus en plus
- c) Peu du début à la fin
- d) Pas du tout

Qu'est-ce qui aurait pu me motiver plus ?

Encerle **la** ou **les** bonnes réponses (maximum 2)

Après avoir participé à cette séquence d'enseignement, qu'est-ce qui est le plus difficile pour moi entre :

Objet de l'oral	Pourquoi?
Participer à une discussion en en suivant les règles. Justifier à l'aide d'une phrase justificative. Comprendre et utiliser correctement l'intonation en français Paraphraser afin d'éviter de recourir à une autre langue que le français. Identifier les informations essentielles dans le discours de mon interlocuteur et y réagir correctement.	

Encerle **la** ou **les** bonnes réponses (maximum 2)

Après avoir participé à cette séquence d'enseignement, qu'est-ce que je réussis le mieux entre :

Objet de l'oral	Pourquoi?
Participer à une discussion en en suivant les règles. Justifier à l'aide d'une phrase justificative. Comprendre et utiliser correctement l'intonation en français Paraphraser afin d'éviter de recourir à une autre langue que le français.	

Identifier les informations essentielles dans le discours de mon interlocuteur et y réagir correctement.	
--	--

Qu'est-ce que j'ai appris pendant cette séquence d'enseignement qui me sera le plus utile, selon moi ?

Dans quelles situations je pense réinvestir ces apprentissages ?

Y-a-t-il un élément que tu aurais aimé traiter dans les ateliers mais que nous n'avons pas traité ?

Est-ce que certains ateliers te semblaient peu utiles et/ou appropriés ? (Encerle les ateliers qui ne t'ont pas semblé utiles ou appropriés)

Objet de l'oral	Pourquoi?
Participer à une discussion en en suivant les règles.	
Justifier à l'aide d'une phrase justificative.	
Comprendre et utiliser correctement l'intonation en français	
Paraphraser afin d'éviter de recourir à une autre langue que le français.	
Identifier les informations essentielles dans le discours de mon interlocuteur et y réagir correctement.	

Qu'est-ce que j'aurais pu faire de plus pour obtenir de meilleurs résultats ?

Qu'est-ce que je pourrais faire maintenant pour continuer à m'améliorer ?

Commentaires supplémentaires sur les ateliers :

APPENDICE D

GRILLE D'OBSERVATION POUR FINS DE RÉTROACTION

Élément à observer	oui	non
Est-ce que le locuteur a respecté les règles de la discussion ? Commentaires :		
Est-ce qu'elle était polie et respectait le tour de parole de l'autre ? Commentaires :		
Est-ce que son propos a été clairement énoncé ? Commentaires :		
Est-ce qu'il a nommé 2 raisons dans sa justification ? Commentaires :		
Est-ce que ses raisons étaient appuyées par des preuves (exemple ou comparaison) ? Commentaires :		
La personne n'a pas essayé de convaincre (débat) ? Commentaires :		
Est-ce que l'intonation était appropriée au type de phrase Commentaires :		
Est-ce que l'intonation permettait de maintenir l'intérêt Commentaires :		
Est-ce que le propos était énoncé uniquement en français ? Commentaires :		
En cas de lacune, est-ce que la personne a utilisé une paraphrase complète et efficace pour exprimer son idée ? Commentaires :		

Est-ce que l'interlocuteur a démontré une bonne écoute et un relevé juste des informations essentielles du discours (en réagissant de façon appropriée aux questions, en reformulant et/ou en posant des questions) ? Commentaires :		

APPENDICE E

SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

Production initiale

Date : Jeudi 20-02-2020

Information importante : Le contenu du programme de francisation du MÉLS est divisé en domaines généraux de formation. Lors des activités d'enseignement/ apprentissage des différents niveaux de francisation, les étudiants doivent apprendre à se débrouiller dans différentes situations de la vie courante. Ces situations sont classées selon des domaines généraux de formation (DGF).

Les DGF au programme sont les suivants :

Santé et bien-être

Éducation et monde du travail

Culture et médias

Habitation et déplacement

Vie personnelle et citoyenneté

Consommation et environnement

Les contenus enseignés sont donc toujours, idéalement, rattachés à un de ces DGF afin de s'assurer que l'étudiant comprenne bien le lien entre la compétence qu'on tente de l'amener à développer et l'utilité de cette compétence dans les situations qu'il sera amené à vivre en contexte d'évaluation et dans la vie quotidienne.

Contexte : Chaque compétence du programme de francisation doit être travaillée lors de l'étude d'un DGF, soit la compréhension et la production orale ainsi que la compréhension et la production écrite. La semaine où se déroule la production initiale est une semaine presque entièrement consacrée au DGF consommation et environnement. Les thèmes choisis sont en lien avec ce DGF. Ils sont axés sur les interactions dans les commerces (boutiques, épiceries, grands magasins, restaurants, etc.) et, comme dans ce genre de commerce les consommateurs sont amenés à faire des choix et à les justifier, c'est ce type de situation que nous avons sélectionné pour la production initiale. Cette activité est directement en lien avec le programme ainsi qu'avec les compétences qu'ils doivent développer pour être fonctionnels en société. Le sujet est signifiant et directement en lien avec la thématique traitée. Comme cette thématique est à l'étude toute la semaine et qu'il y a des apprentissages à réaliser dans ce DGF à chaque niveau du programme de francisation, les étudiants qui participent à l'activité possèdent déjà des connaissances antérieures qui leur seront utiles. Ce sera d'ailleurs le cas également pour chacun des ateliers et pour la production finale.

Résumé : Les participants doivent, sans enseignement préalable, participer à une discussion et justifier leur choix pour l'achat d'un article dans un magasin parmi les choix soumis. Durant cette activité, l'enseignante observe et prend des notes afin de pouvoir ajuster les ateliers à venir aux besoins des participants.

Outils de collecte de données: questionnaire (sur les objets de l'oral), grille d'observation de tous les objets de la séquence, autoévaluation et réflexion (questionnaire) et journal de bord.

Étape	Contenu et déroulement	Matériel didactique

Mise en place de l'activité servant à justifier les ateliers formatifs à venir	Avant de commencer l'activité, l'enseignante distribue un questionnaire aux étudiants participants. Ce questionnaire ne compte que quelques questions et sert à identifier les connaissances préalables des étudiants sur les objets de l'oral des ateliers à venir (appendice A). L'enseignante place les participants deux par deux. Elle distribue à chaque équipe des images d'articles que l'on peut se procurer dans un commerce et leur demande de choisir l'article qu'ils préfèrent (un commerce différent pour chaque équipe). Ils disposent de 10 minutes pour se préparer à annoncer au groupe quel produit ils achèteraient et pourquoi, comme cela pourrait réellement se passer dans un commerce. Chaque étudiant doit choisir un article différent. Les étudiants ne disposent pas d'enseignement préalable. Ils doivent utiliser la méthode qui leur convient pour justifier leur choix.	Questionnaire sur les objets de l'oral (appendice A) Images de biens de consommation
Activité	L'enseignante demande aux participants de bien observer leurs pairs qu'ils seront questionnés sur certains points après avoir observé toutes les présentations. Chaque équipe fait sa petite présentation.	Grille d'observation (appendice D)

	L'enseignante note les observations dans une grille d'observation.	
Autoévaluation et réflexion	L'enseignante demande aux participants de répondre au questionnaire d'autoévaluation et de réflexion et elle leur pose quelques questions sur les présentations. Pour s'inspirer dans son questionnement, elle peut utiliser sa grille d'observation (appendice D). Elle note les commentaires dans sa grille et dans son journal de bord (appendice F).	Grille d'observation (appendice D) Journal de bord (appendice F) Questionnaire d'autoévaluation et de réflexion

Annexes de la production initiale

Questionnaire d'autoévaluation et de réflexion (production initiale)
Encerle la ou les bonnes réponses (maximum 2) À la suite de cette production initiale, qu'est-ce qui est le plus difficile pour moi entre : <i>Justifier avec une phrase justificative.</i> <i>L'intonation des différentes phrases en français.</i> <i>Paraphraser afin d'éviter de recourir à une autre langue que le français.</i> <i>Identifier les informations importantes dites par mon interlocuteur et y réagir correctement.</i>
Pourquoi?
Qu'est-ce que j'aimerais travailler en classe pour obtenir de meilleurs résultats?

Atelier formatif 1 : La discussion

Date : Jeudi 27-02-2020

Contexte : La semaine de l'atelier formatif 1 était presque entièrement consacrée au DGF habitation et déplacement. Les thèmes choisis sont donc en lien avec ce DGF. Ils sont axés sur les interactions dans des contextes de location ou visite d'appartement et de déménagement.

Résumé : Nous avons défini la discussion et nous l'avons enseignée par modelage. Les participants l'ont mise en pratique en sous-groupe et nous avons fait un retour en grand groupe où les résultats et les commentaires ont été partagés. Une activité métacognitive a été réalisée et nous en avons également discuté.

Outils de collecte de données: Grille d'observation de l'objet traité, autoévaluation et réflexion (questionnaire) et journal de bord.

Étapes de l'atelier formatif	Contenu et déroulement	Matériel didactique
Élément déclencheur	L'enseignante informe les participants qu'elle leur fera entendre des enregistrements. Elle les invite à écouter et à porter un regard critique sur ce qu'ils vont entendre. Élément déclencheur 1 (contre-exemple): L'enseignante fait jouer l'enregistrement d'un débat, où deux personnes tentent d'en influencer une troisième pour le choix d'un appartement comme lieu de résidence. Dans cet	Enregistrements Ordinateur et haut-parleurs

	enregistrement, les deux personnes se coupent la parole et démontrent un manque de respect envers l'autre qui a une opinion différente. Ils utilisent des arguments et se montrent très convaincants. Élément déclencheur 2 (exemple): L'enseignante fait jouer l'enregistrement d'une discussion, soit une conversation entre trois personnes sur le thème de l'habitation. Dans cet enregistrement, la première personne justifie pourquoi elle va choisir un appartement comme lieu de résidence plutôt qu'un autre et les deux autres lui indiquent qu'elles comprennent, posent des questions de clarification et lui demandent des précisions. La conversation se déroule dans le respect de l'autre et des tours de parole.	
État des connaissances	État des connaissances 1 : Elle demande aux participants de nommer ce qu'ils ont remarqué de la première écoute et le note dans la grille d'observation pour l'écoute des éléments déclencheurs. Elle peut les guider dans leur réflexion par des questions : De quoi les personnes parlaient? Qu'est-ce qu'elles en disaient? Est-ce qu'elles étaient polies/ respectueuses? Est-ce qu'elles parlaient calmement?	Tableau, ordinateur et projecteur Power point de l'atelier Grille d'observation pour l'écoute des éléments déclencheurs

	Est-ce que les propos étaient clairs? Quel était, selon vous le but de cette conversation? Elle écrit les observations dans la grille d'observation pour l'écoute des éléments déclencheurs affichée au tableau. État des connaissances 2 : Elle demande à ses étudiants de de nommer ce qu'ils ont remarqué de la deuxième écoute et le note dans la grille d'observation pour l'écoute des éléments déclencheurs. Encore une fois, elle peut les guider par des questions. Elle devra absolument leur demander encore une fois : Quel était, selon vous le but de cette conversation? Elle pose cette question en lien avec les deux documents vidéo : Est-ce que l'intention était différente dans les deux vidéos? Pourquoi? Le but de cette activité est de vérifier leurs connaissances antérieures sur le sujet et de faire le point sur leurs représentations de l'élément travaillé. Elle peut leur faire écouter les enregistrements une seconde fois, si nécessaire.	
--	---	--

	Après avoir noté les commentaires, l'enseignante revient sur les notes prises au tableau afin de présenter l'objectif de l'atelier : la discussion.	
Enseignement	L'élément de l'oral (la discussion) est d'abord défini afin de s'assurer que tous ont une définition commune de l'objet à étudier. Les participants tentent une définition et l'enseignante note les éléments au tableau. Une fois qu'elle a tous les éléments des étudiants, l'enseignante construit la définition à partir de la représentation des élèves et des connaissances qu'ils possèdent déjà sur le sujet. Elle peut compléter avec les informations du référentiel. Les étudiants notent cette définition. Elle enseigne ensuite ce genre par modelage, explique comment le reconnaître et démontre son utilisation dans quelques contextes.	Tableau, ordinateur et projecteur Power point de l'atelier Référentiel sur la discussion
Mise en pratique	Les élèves réinvestissent les apprentissages réalisés dans une activité où ils doivent reconnaître des discussions. Mise en pratique 1 L'enseignante demande aux étudiants de se placer en groupes de 3 et elle leur fait jouer deux conversations portant sur le choix d'un quartier où vivre. Une des deux conversations est une discussion et l'autre est une simple énumération de faits.	Enregistrements des conversations Tableau, ordinateur et projecteur Power point de l'atelier

	En discutant ensemble et en s'appuyant sur ce qu'ils ont appris lors du modelage, ils doivent déterminer laquelle des deux conversations est une discussion et inscrire pourquoi dans la grille d'analyse des conversations. Pendant cette activité, l'enseignante circule dans la classe et observe les étudiants. Elle peut répondre aux questions et commenter. Mise en pratique 2 L'enseignante fait jouer deux autres conversations portant sur des compagnies de déménagement. Une des deux conversations est une discussion et l'autre est un débat où l'un essaie de convaincre l'autre. En discutant ensemble, ils doivent déterminer laquelle des deux conversations est une discussion et inscrire pourquoi dans la grille d'analyse des conversations. Pendant cette activité, l'enseignante circule dans la classe et observe les étudiants. Elle peut répondre aux questions et commenter.	Grille d'analyse des conversations Référentiel sur la discussion
Retour en grand groupe	Retour en grand groupe 1 L'enseignante demande à chaque équipe de donner sa réponse au reste du groupe. Elle inscrit les informations fournies par les étudiants dans la grille d'analyse des conversations affichée au tableau. Retour en grand groupe 2	Tableau, ordinateur et projecteur Power point de l'atelier

	L'enseignante demande à chaque équipe de fournir leur réponse au reste du groupe. Elle inscrit les informations fournies par les étudiants dans la grille d'analyse des conversations affichée au tableau.	Grille d'analyse des conversations
Activité métacognitive	Les participants sont invités à remplir la fiche d'autoévaluation et de réflexion (questionnaire) et discutent, sur une base volontaire, de leurs impressions sur l'activité réalisée. Les commentaires sont notés au tableau afin de servir de synthèse. L'enseignante note également ses commentaires dans son journal de bord (appendice F).	Autoévaluation et réflexion sur la discussion (questionnaire) Journal de bord

Annexes de l'Atelier 1

Atelier 1 : Grille d'observation pour l'écoute des éléments déclencheurs	
Écoute 1	Écoute 2

Référentiel sur la discussion	
Quoi?	La discussion est un genre à l'oral. Elle permet à une personne d'exprimer à une autre son opinion ou d'exprimer une critique de quelque chose.
Comment?	Dans ce genre, on justifie nos propos en fournissant les raisons de ce qu'on affirme pour le rendre recevable aux yeux de notre interlocuteur. Comme on n'essaie pas de convaincre, on est calme et on respecte le tour de parole de l'autre.
Pourquoi?	Le but de la discussion, c'est de dire pourquoi on affirme quelque chose.
Quand ?	On l'utilise constamment quand on parle avec nos amis, notre famille, nos compagnons de travail etc.

Source :

https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf

Grille d'analyse des conversations (Mise en pratique)		
	Oui	Non
Est-ce que la personne exprime à une autre son opinion ou une critique de quelque chose?		

Est-ce que la personne justifie ses propos en fournissant les raisons de ce qu'elle affirme pour le rendre recevable aux yeux de son interlocuteur?		
Est-ce qu'elle explique pourquoi elle affirme quelque chose?		
Est-ce que chaque personne est calme et respectueuse?		
Est-ce que chaque personne respecte le tour de parole de l'autre.		
Est-ce que la personne essaie de convaincre? (Attention, si tu réponds oui à cette question, ce n'est pas une discussion.)		
Quelle conversation est une discussion?	Quelle conversation n'est pas une discussion?	
Pourquoi?	Pourquoi?	

Autoévaluation et réflexion sur la discussion
À la suite de cet atelier sur la discussion, qu'est-ce qui est le plus difficile pour moi?
Qu'est-ce que je réussis le mieux ?
Est-ce que j'ai bien participé à cet atelier? Mes efforts : J'aurais pu m'investir plus Je suis assez satisfait de mes efforts J'ai vraiment donné mon 100%
Qu'est-ce que j'ai appris pendant cet atelier qui me sera le plus utile?
Qu'est-ce que je pourrais faire maintenant pour continuer à m'améliorer?

Atelier formatif 2 : Apprendre à justifier à l'aide de la phrase justificative

Date : Jeudi 12-03-2020

Contexte : La semaine où se déroulait l'atelier formatif 2 était presque entièrement consacrée au DGF culture et médias. Les thèmes choisis étaient en lien avec ce DGF. L'atelier formatif 2 avait pour thème des publicités où les gens étaient amenés à justifier leur choix d'un bien de consommation.

Résumé : Nous avons défini la structure de la phrase justificative et nous l'avons enseignée par modelage. Les participants l'ont mise en pratique en sous-groupe et nous avons fait un retour en grand groupe où les résultats et les commentaires ont été partagés. Une activité métacognitive a été réalisée et nous en avons également discuté.

Outils de collecte de données: Grille d'observation de l'objet traité, autoévaluation et réflexion (questionnaire) et journal de bord.

Étapes de l'atelier formatif	Contenu et déroulement	Matériel didactique
Élément déclencheur	L'enseignant informe les étudiants qu'ils vont entendre deux publicités sur le même objet de consommation. Élément déclencheur 1 (contre-exemple).: L'enseignante présente une première pub radio préenregistrée et demande aux étudiants d'écouter et de porter un regard critique sur ce qu'ils vont entendre. La justification dans cette pub n'était pas bien élaborée.	Deux publicités préenregistrées Un ordinateur et des haut-parleurs

	Élément déclencheur 2 (exemple) : L'enseignante présente une deuxième pub radio préenregistrée et demande aux participants d'écouter et de porter un regard critique sur ce qu'ils vont entendre. Cette fois, la justification est bien structurée.	
État des connaissances	L'enseignante affiche la grille d'observation pour l'écoute des éléments déclencheurs au tableau pour noter les observations. État des connaissances 1 : Elle demande aux participants de nommer les points forts et les points faibles de l'élément déclencheur 1 et les note dans la grille. Elle peut les guider dans leur réflexion par des questions : Est-ce que les arguments sont assez bien formulés pour vous convaincre d'acheter le produit? Est-ce que le vocabulaire est approprié? État des connaissances 2 : Elle demande à ses étudiants de nommer les points forts et les points faibles de l'élément déclencheur 2 et les inscrit dans la grille. Elle peut les guider dans leur réflexion par des questions: Quels points ont été améliorés dans la seconde pub par rapport à la première? Est-ce que les raisons justifiant les choix exprimés sont plus claires?	Ordinateur Power point de l'atelier Grille d'observation pour l'écoute des éléments déclencheurs

	Est-ce que l'explication est plus complète? Le but de cette activité est de vérifier leurs connaissances antérieures sur le sujet et de faire le point sur leurs représentations de l'élément travaillé. Après avoir noté les commentaires, l'enseignante revient sur les notes prises au tableau afin de présenter l'objectif de l'atelier : apprendre à justifier à l'aide d'une phrase justificative.	
Enseignement	L'élément de l'oral (la justification) est défini afin de s'assurer que tous aient une définition commune de l'objet à étudier. La structure de la phrase justificative est enseignée par modelage. L'enseignante démontre l'utilisation de la preuve par l'exemple et la comparaison lors de son modelage. Un référentiel est complété (Quoi? Comment? Pourquoi? Quand?)	Ordinateur Projecteur Power point de l'atelier Référentiel sur la justification
Mise en pratique	Mise en pratique 1 : L'enseignante place les participants deux par deux et elle leur distribue différentes publicités (image, informations et prix) sur un même thème (une thématique par équipe). Les participants réinvestissent les apprentissages réalisés dans une activité où ils doivent faire un choix et le justifier à leurs compagnons en utilisant la structure de phrase enseignée. Ils	Publicités imprimées Référentiel sur la justification Grille de préparation de la phrase justificative

	doivent fournir une preuve par l'exemple ou la comparaison. Ils disposent de 10 minutes pour faire cette activité. Pendant l'activité, l'enseignante circule dans les équipes pour permettre aux participants de poser des questions. Elle laisse au tableau la structure et des exemples de phrases justificatives. Ils disposent également d'un document imprimé pour les aider. C'est une grille de préparation de la phrase justificative. L'utilisation du référentiel est permise.	
Retour en grand groupe	L'enseignante demande aux participants de partager avec le groupe leur choix en utilisant la structure de la phrase justificative et la preuve par l'exemple ou la comparaison. Pendant cette activité, la grille de préparation de la phrase justificative est affichée au tableau afin que les étudiants puissent s'y référer. Elle demande aux participants de poser un regard critique sur les justifications en se basant sur le document à leur disposition afin de les préparer graduellement à l'évaluation par les pairs et à la rétroaction de la production finale. Ils ont la possibilité d'offrir une rétroaction pour s'aider et aider leurs compagnons à s'améliorer. L'enseignante s'assure qu'il ne reste plus d'interrogations.	Référentiel Ordinateur et projecteur Power point de l'atelier Grille de préparation de la phrase justificative

Activité métacognitive	L'enseignante anime une petite discussion où les étudiants peuvent partager ce qu'ils ont retenu et leurs impressions. Les commentaires sont notés au tableau afin de servir de synthèse ainsi que dans le journal de bord (appendice F). Elle invite les participants à compléter l'autoévaluation et la réflexion (questionnaire).	Autoévaluation et réflexion (questionnaire) Journal de bord
---------------------------	---	--

Annexes de l'atelier 2

Atelier 2 : Grille d'observation pour l'écoute des éléments déclencheurs	
Écoute 1	Écoute 2

Référentiel sur la justification	
Quoi?	Justifier c'est expliquer un choix ou une opinion en fournissant une explication, des raisons, des preuves.
Comment?	La structure de la phrase justificative est : Je nomme mon opinion ou mon choix et les raisons Parce que + raisons de ce choix Une bonne justification devrait contenir au moins 2 raisons (elles peuvent être formulées de façon affirmative ou négative). Je peux donner une preuve par l'exemple ou la comparaison. On peut relier nos raisons les unes aux autres par des mots comme aussi, de plus, finalement, etc. On peut aussi les numéroter : premièrement, deuxièmement, troisièmement, etc.
Pourquoi?	Le but de la justification, c'est de faire comprendre à l'autre pourquoi on affirme quelque chose.
Quand ?	On l'utilise dans une discussion avec nos amis, notre famille ou nos compagnons de travail.

Sources :

<https://www.taalecole.ca/interactions->

[orales/https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/justification/45250](https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/justification/45250)

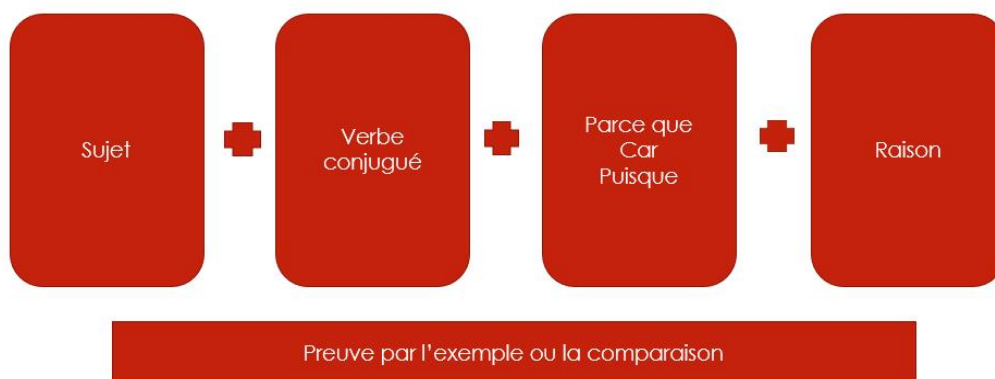
<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/justification/>

<http://rire.ctreq.qc.ca/2015/04/justification-apprentissage/>

<https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/la-sequence-justificative-f1030>

Structure et exemples de phrases justificatives

LA STRUCTURE DE LA PHRASE JUSTIFICATIVE



EXEMPLES DE PHRASES JUSTIFICATIVES

Affirmative

J'aime les journées ensoleillées **parce qu'**elles me permettent de bien profiter de la nature.

Par exemple, je peux aller me promener à bicyclette avec mes enfants ou faire du kayak dans les îles de Sorel.

Négative

Je n'aime pas quand il y a du verglas **car** ça rend les routes très dangereuses et glissantes et ça peut causer des pannes électriques,

comme en 1998, quand il y a eu une panne de plusieurs jours dans de nombreuses villes du Québec.



EXEMPLES DE PHRASES JUSTIFICATIVES

Affirmative

J'adore conduire de Sorel à Trois-Rivières **parce que** les routes de campagne sont très jolies.

Par exemple, en chemin, je traverse plusieurs petits ponts au dessus des rivières et les villages sont jolis.

Aussi, je vois souvent des animaux dans les champs. C'est un peu **comme** faire une promenade dans la nature.

Négative

Je n'aime pas me rendre à Montréal **car** l'autoroute 30 est tellement ennuyante et laide.

Cette route est trouée **comme** la surface de la lune et il n'y a rien à voir.

En plus, c'est parfois dangereux. **Par exemple**, quand on passe devant la ville de Varennes, il vente comme au sommet d'une montagne et il y a souvent de la poudrière, ce qui rend la conduite difficile.

Grille de préparation de la justification

Thème :

J'énonce mon propos : Selon moi,

.....

Je nomme une 1^e raison (obligatoire) :

parce que

Je justifie avec des exemples ou des comparaisons :

.....

Je nomme une 2^e raison (obligatoire) :

parce que

Je justifie avec des exemples ou des comparaisons :

.....

Je nomme une 3^e raison (facultatif) :

parce que

Je justifie avec des exemples ou des comparaisons :

.....

Autoévaluation et réflexion sur la justification

À la suite de cet atelier sur la justification, qu'est-ce qui est le plus difficile pour moi?

Qu'est-ce que je réussis le mieux ?

Est-ce que j'ai bien participé à cet atelier?

Mes efforts :

J'aurais pu m'investir plus Je suis assez satisfait de mes efforts J'ai vraiment donné mon 100%

Qu'est-ce que j'ai appris pendant cet atelier qui me sera le plus utile?

Qu'est-ce que je pourrais faire maintenant pour continuer à m'améliorer?

Atelier formatif 3 : L'intonation

Date : Mardi 04-08-2020 et Mercredi 05-08-2020

Contexte : La semaine où devait se dérouler l'atelier formatif 3 est axée sur la résolution de problèmes dans plusieurs situations de la vie courante (logement, achats, restaurant, déplacements, etc.). Les thèmes choisis sont en lien avec ce type de situation. L'atelier formatif 3 est basé sur des dialogues où une personne doit exposer son problème à une autre personne qui le questionnera en retour. Malgré le fait que nous avons dû adapter les ateliers à la nouvelle situation du Covid-19, nous avons décidé de garder cette thématique.

Résumé : Nous avons défini l'intonation et nous l'avons enseignée par modelage, telle qu'elle doit être utilisée en français. Les participants l'ont mise en pratique en sous-groupe et nous avons fait un retour en grand groupe où les résultats et les commentaires ont été partagés. Une activité métacognitive a été réalisée et nous en avons également discuté.

Outils de collecte de données: Grille d'observation de l'objet traité, autoévaluation et réflexion (questionnaire) et journal de bord.

Étapes de l'atelier formatif	Contenu et déroulement	Matériel didactique
Élément déclencheur	L'enseignante fait parvenir aux participants l'enregistrement de 2 dialogues où une personne expose un problème à une autre. Ces dialogues sont envoyés à l'avance afin de leur donner le temps de les écouter avant la rencontre, de façon	Dialogues enregistrés par l'enseignante Grille d'observation

	individuelle et autonome. Elle leur envoie aussi la grille d'observation pour l'écoute préalable des dialogues afin de leur permettre de noter leurs observations. Dans les consignes d'écoute, on mentionne d'écouter l'enregistrement deux fois. Élément déclencheur 1 (contre-exemple) : Les participants sont invités à écouter et à porter attention au type de phrases entendues lors de l'écoute (sans intonation). Élément déclencheur 2 (exemple) : Les participants sont invités à écouter la seconde version du même dialogue en portant une attention particulière aux effets de voix et à la mélodie de la phrase (la montée et la descente de l'intonation) sans nommer l'objet de l'oral à l'étude. Dans cet enregistrement on retrouve les intonations appropriées. *Le retour de cette activité d'écoute (état des connaissances) se fait ensuite par vidéo conférence, en groupe.	pour l'écoute préalable des dialogues
État des connaissances	Au début de la rencontre virtuelle, on demande aux étudiants de nommer les différences et les points forts ou faibles des deux écoutes. On note les observations dans la grille d'observation pour l'écoute préalable des dialogues affichée à l'écran. On les guide dans leur réflexion par des questions :	Ordinateur Power point de l'atelier Grille d'observation pour l'écoute préalable des dialogues

	Est-ce que les 2 dialogues étaient aussi intéressants à écouter? Est-ce que le type de phrase utilisé était clair dans les 2 dialogues? Est-ce que l'intonation était appropriée dans les 2 dialogues? Le but de cette activité est de vérifier leurs connaissances antérieures sur le sujet et de faire le point sur leurs représentations de l'élément travaillé. Après avoir noté les commentaires, l'enseignante revient sur les notes prises au tableau afin de présenter l'objectif de l'atelier : l'intonation appropriée en français.	
Enseignement	L'élément de l'oral (l'intonation) est d'abord défini afin de s'assurer que tous aient une définition commune de l'objet à étudier. L'intonation est ensuite enseignée par modelage, à l'aide de phrases déclaratives affirmatives et négatives et de phrases interrogatives, dans des contextes réels. Les phrases sont alors placées dans la grille pour l'identification du type de phrase et de l'intonation appropriée. Un référentiel est complété (Quoi? Comment? Pourquoi? Quand?)	Ordinateur Power point de l'atelier Référentiel sur l'intonation Grille pour l'identification du type de phrase et de l'intonation appropriée
Mise en pratique	Mise en pratique 1 : L'enseignante distribue une mise en situation à chaque participant.	Grille pour l'identification du type de

	Ils doivent écrire un petit dialogue de 6 à 10 répliques courtes dans lequel ils varient le type de phrase. Ils utilisent la grille pour l'identification du type de phrase et de l'intonation appropriée, comme dans le modelage. Ils ont la possibilité de se pratiquer avant de lire devant la classe. Ils disposent de 10 minutes pour faire cette activité. Pendant l'activité, l'enseignante est disponible pour répondre aux questions. L'utilisation du référentiel est permise.	phrase et de l'intonation appropriée Référentiel sur l'intonation
Retour en grand groupe	L'enseignante demande aux étudiants de lire leur petit dialogue devant la classe en utilisant une intonation variée et appropriée. Pendant leur lecture, elle affiche au tableau le dialogue inscrit dans la grille afin de permettre aux autres étudiants de suivre et de voir si l'intonation respecte le type de phrase. Chaque participant est invité à écouter attentivement et à noter ses impressions dans la grille d'observation des pairs afin de les préparer à l'évaluation par les pairs et à la rétroaction de la production finale. Ils ont la possibilité d'offrir une rétroaction. Une petite discussion sur l'activité suit et l'enseignante s'assure qu'il n'y a plus d'interrogations. Les commentaires de l'enseignante et des étudiants sont notés au tableau afin de servir de synthèse.	Ordinateur Power point de l'atelier Référentiel Grille contenant le dialogue numérisé Grille d'observation des pairs

Activité métacognitive	L'enseignante invite les participants à compléter l'autoévaluation et la réflexion (questionnaire). Elle note également les informations dans son journal de bord (appendice F).	Autoévaluation et réflexion Journal de bord
---------------------------	--	---

(Cet atelier est librement inspiré de celui de Lizanne Lafontaine et Christian Dumais, 2014)

Annexes de l'atelier 3

Atelier 3 : Grille d'observation pour l'écoute préalable des dialogues	
Écoute 1	Écoute 2

Référentiel sur l'intonation	
Quoi?	Définition : L'intonation est le mouvement mélodique d'une phrase et sa variation en hauteur portant sur l'ensemble de la phrase ou l'énoncé. Elle permet d'exprimer des attitudes, des émotions et de nuancer le sens des mots. Elle permet également d'indiquer à notre locuteur s'il s'agit d'une phrase interrogative ou déclarative (affirmative ou négative). Par exemple, la phrase « Tu es Canadien » aura une intonation différente selon l'intention du locuteur : question ou affirmation.
Comment?	J'utilise une intonation appropriée dans mes prises de parole : - une intonation montante à la fin d'une phrase interrogative (question). - une intonation descendante à la fin d'une phrase déclarative (affirmative ou négative). Je fais attention, lors de mes prises de parole, pour ne pas avoir une intonation monotone.

Pourquoi?	Comprendre ce qu'est l'intonation et utiliser une intonation me permet de maintenir l'intérêt de mon interlocuteur et de bien exprimer mon intention. Dans le cas d'une intonation montante, mon locuteur saura qu'il doit répondre à la question qui lui est posée.
Quand ?	J'utilise l'intonation appropriée dans mes prises de paroles dans toutes mes situations de communication.

Sources : Lizanne Lafontaine et Christian Dumais, 2014

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/intonation/43932>

[https://apprendre.tv5monde.com/fr/aides/prononciation-lintonation-en-](https://apprendre.tv5monde.com/fr/aides/prononciation-lintonation-en-francais#:~:text=En%20fran%C3%A7ais%20l'intonation%20monte,play)

[francais#:~:text=En%20fran%C3%A7ais%20l'intonation%20monte,play](https://apprendre.tv5monde.com/fr/aides/prononciation-lintonation-en-francais#:~:text=En%20fran%C3%A7ais%20l'intonation%20monte,play)

Grille pour l'identification du type de phrase et de l'intonation appropriée		
Inscris les phrases de ton dialogue dans cette grille et remplis les colonnes de droite correctement. Tu devras ensuite nous présenter ton dialogue avec l'intonation juste.		
	Type de phrase	Montée ou descente?
Phrase 1		
Phrase 2		
Phrase 3		
Phrase 4		
Phrase 5		
Phrase 6		

Atelier 3 - Grille d'observation de l'intonation lors de l'écoute du dialogue				
Nom des locuteurs :				
Intonation appropriée au type de phrase ?				
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais	

Intonation variée pour maintenir l'intérêt (pas de lecture monotone) ?			
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais
Phrases du dialogue à améliorer :			
Commentaires :			

Atelier 3 - Autoévaluation et réflexion sur l'intonation			
Est-ce que j'ai bien participé à cet atelier?			
Mes efforts :			
J'aurais pu m'investir plus	Je suis assez satisfait de mes efforts	J'ai vraiment donné mon 100%	
Est-ce que j'utilise une intonation montante à la fin de mes interrogations (questions) ?			
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais
Commentaires :			
Est-ce que j'utilise une intonation descendante à la fin de mes phrases déclaratives (affirmatives ou négatives)?			
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais
Commentaires :			
Est-ce que j'utilise une intonation variée pour maintenir l'intérêt (pas de lecture monotone)?			
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais
Commentaires :			
Je définis l'intonation dans mes mots :			
Qu'est-ce que je retire de cet atelier sur l'intonation?			
À la suite de cet atelier sur la justification, qu'est-ce qui est le plus difficile pour moi?			
Qu'est-ce que je réussis le mieux ?			
Qu'est-ce que j'ai appris pendant cet atelier qui me sera le plus utile?			

Qu'est-ce que je pourrais faire maintenant pour continuer à m'améliorer?

Atelier formatif 4 : La paraphrase (pour l'utilisation unique du français à l'oral)

Date : Lundi 10-08-2020

Contexte : La semaine où devait se dérouler l'atelier formatif 4 est une semaine où l'on devait traiter de la thématique des déplacements à travers le Québec et de la circulation routière. Les thèmes choisis pour l'atelier formatif étaient donc en lien avec ce type de situation et nous avons décidé de conserver cette thématique malgré la nouvelle situation. Afin de travailler l'utilisation unique du français en contexte de communication, les participants ont appris à utiliser correctement la paraphrase.

Résumé : Nous avons défini la paraphrase et nous avons discuté de son importance en contexte d'apprentissage d'une langue, afin d'éviter d'avoir recours à une autre langue lorsque nous ne possédons pas le vocabulaire nécessaire pour nous exprimer clairement. Nous l'avons enseignée par modelage. Les participants l'ont mise en pratique individuellement et nous avons fait un retour en grand groupe où les résultats et les commentaires ont été partagés. Une activité métacognitive a été réalisée et nous en avons également discuté.

Outils de collecte de données:

Grille d'observation de l'objet traité, autoévaluation et réflexion (questionnaire) et journal de bord.

Étapes de l'atelier formatif	Contenu et déroulement	Matériel didactique
Élément déclencheur	L'enseignante fait parvenir aux participants des enregistrements où deux personnes planifient un trajet routier.	Enregistrements réalisés par l'enseignante

	Ces dialogues sont envoyés aux étudiants à l'avance afin de leur donner le temps de les écouter avant la rencontre, de façon individuelle et autonome. La grille d'observation pour l'écoute préalable des dialogues leur est également envoyée afin de leur permettre de noter leurs observations sur l'écoute. Dans les consignes d'écoute, on demande d'écouter l'enregistrement deux fois. Élément déclencheur 1 (contre-exemple): Dans la première conversation, les personnes qui parlent complètent leurs phrases avec des mots de plusieurs langues, plutôt que de trouver une façon de se faire comprendre en français. Élément déclencheur 2 (exemple): Dans la seconde conversation, qui est similaire, les deux personnes qui discutent prennent la peine de n'utiliser que des mots de vocabulaire et des structures francophones, paraphrasant quand c'est nécessaire. *Le retour de cette activité d'écoute (état des connaissances) se fait ensuite par vidéo conférence, en groupe.	Grille d'observation pour l'écoute préalable des dialogues
État des connaissances	Au début de la rencontre virtuelle, l'enseignante demande aux participants d'identifier les différences entre les deux enregistrements et de nommer les points forts et	Ordinateur Power point de l'atelier

	faibles. Elle note les observations dans la grille d'observation pour l'écoute préalable des dialogues affichée à l'écran. Elle les guide dans leur réflexion par des questions : Lequel te semble le plus approprié? Pourquoi? Qu'est-ce qu'on aurait pu faire dans le premier dialogue pour mieux s'exprimer? Le but de cette activité est de vérifier leurs connaissances antérieures sur le sujet et de faire le point sur leurs représentations de l'élément travaillé. Après avoir noté les commentaires, l'enseignante revient sur les notes prises au tableau afin de présenter l'objectif de l'atelier : apprendre à s'exprimer uniquement en français à l'oral (sans mots étrangers) grâce à la paraphrase.	Grille d'observation pour l'écoute préalable des dialogues
Enseignement	L'élément de l'oral (la paraphrase) est d'abord défini afin de s'assurer que tous aient une définition commune de l'objet à étudier. La paraphrase est enseignée par modelage et l'enseignante démontre son utilisation dans plusieurs contextes. Elle utilise des images pour illustrer ses concepts ainsi que la grille de préparation à la paraphrase.	Ordinateur Power point de l'atelier Référentiel sur la paraphrase Grille de préparation à la paraphrase

	Un référentiel est complété (Quoi? Comment? Pourquoi? Quand?)	
Mise en pratique	Mise en pratique 1 : L'enseignante envoie une image à chaque participant par courriel (une différente pour chacun). Individuellement, ils doivent trouver la façon de décrire l'objet ou la personne illustrée sans les nommer et en utilisant uniquement le français. Pour ce faire, on les invite à noter des mots clés dans la grille de préparation à la paraphrase fournie. Ils disposent de 10 minutes pour faire cette activité. Pendant l'activité, l'enseignante est disponible pour répondre aux questions. L'utilisation du référentiel est permise.	Power point de l'atelier Images Grille de préparation à la paraphrase Référentiel
Retour en grand groupe	Le groupe est réuni et chaque étudiant doit faire deviner aux autres l'objet qui lui a été envoyé par courriel, en le décrivant par des paraphrases, sans le nommer, comme il l'a préparé à l'aide de sa grille de préparation à la paraphrase. L'enseignante demande aux participants de porter une attention particulière aux descriptions des autres participants. Pendant qu'ils écoutent, les étudiants qui tentent de deviner de quel objet il s'agit doivent également poser un regard critique sur les	Ordinateur et power point de l'atelier Référentiel Images envoyées par courriel Grille de préparation de la paraphrase Grille d'observation des pairs

	paraphrases entendues et ils peuvent noter leurs commentaires. Le but est de les préparer à l'évaluation par les pairs et à la rétroaction de la production finale. Ils ont la possibilité d'offrir une rétroaction. Une petite discussion sur l'activité réalisée suit et les participants indiquent ce qu'ils ont retenu de l'atelier. L'enseignante s'assure qu'il ne reste plus d'interrogations. Les commentaires sont notés au tableau afin de servir de synthèse. L'enseignante note également les observations dans son journal de bord (appendice F).	Journal de bord
Activité métacognitive	L'enseignante invite les participants à compléter l'autoévaluation et la réflexion (questionnaire).	Autoévaluation et réflexion (questionnaire)

Annexes de l'atelier 4

Atelier 4 : Grille d'observation pour l'écoute préalable des dialogues	
Écoute 1	Écoute 2

Référentiel sur la paraphrase	
Quoi?	Définition : La paraphrase est la reprise d'un texte sous une autre forme, en général plus développée, et plus explicative. Elle permet de formuler différemment un propos sans en changer le sens. Par exemple : Un établissement scolaire qui fournit de l'enseignement aux enfants, de la maternelle à la sixième année. Cette paraphrase équivaut à : une école primaire.
Comment?	J'utilise la paraphrase en développant mon propos par l'explication. Elle doit être assez exhaustive pour être bien comprise. Par exemple, pour un objet, je tenterai de fournir des informations sur la forme, la fonction et le lieu où on peut le retrouver. Pour une personne, on fournira des informations sur son apparence, son origine, les tâches qu'elle accomplit, l'endroit où elle se trouve, etc. Pour un lieu, on décrira ce qu'on y trouve, ce qu'on peut y faire et son apparence.
Pourquoi?	Comprendre ce qu'est la paraphrase et l'utiliser me permet de définir un lieu, une notion, un objet sans le nommer.

	Dans l'apprentissage d'une langue, elle peut être très utile pour remplacer un terme qu'on ne connaît pas encore.
Quand ?	J'utilise la paraphrase dans mes prises de paroles dans toutes mes situations de communication lorsque je veux éviter d'emprunter un terme appartenant à une autre langue. Pour un apprenant en francisation, la paraphrase permettra donc de s'exprimer uniquement en français malgré les lacunes dans son vocabulaire.

Sources :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paraphrase/57993>

<https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/paraphrase/>

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Paraphrase>

Grille de préparation à la paraphrase			
Dans tes propres mots, décris l'image que tu as reçue sans la nommer en te basant sur les éléments suivants.			
Qu'est-ce que c'est (terme général) ?	À quoi ça ressemble?	À quoi ça sert?	Où on le retrouve?
Attention : Dans ta description de l'objet, tu dois être précis mais ne jamais nommer l'objet directement. Cette tâche reviendra à tes compagnons de classe.			

Grille d'observation des paraphrases me mes pairs			
Est-ce que le propos a été énoncé uniquement en français ?			
Oui -----		Non -----	
Est-ce que le vocabulaire était clair et approprié ?			
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais

Est-ce que la façon de paraphraser était efficace ?			
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais
Pistes d'amélioration :			
Commentaires :			
Attention : Ta rétroaction doit respecter les principes que nous avons vus préalablement.			

Atelier 4 - Autoévaluation et réflexion sur la paraphrase			
Est-ce que j'ai bien participé à cet atelier?			
Mes efforts :			
J'aurais pu m'investir plus	Je suis assez satisfait de mes efforts	J'ai vraiment donné mon 100%	
Est-ce que mon vocabulaire était clair et approprié ?			
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais
Commentaires :			
Est-ce que mon propos était uniquement en français ?			
Oui ----- Non -----			
Commentaires :			
Est-ce que ma façon de paraphraser était efficace ?			
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais
Commentaires :			
Je définis la paraphrase dans mes mots :			
Qu'est-ce que je retire de cet atelier sur la paraphrase ?			
Je me rends compte que je dois améliorer les points suivants :			
À la suite de cet atelier sur la justification, qu'est-ce qui est le plus difficile pour moi?			
Qu'est-ce que je réussis le mieux ?			

Qu'est-ce que j'ai appris pendant cet atelier qui me sera le plus utile?

Qu'est-ce que je pourrais faire maintenant pour continuer à m'améliorer?

Atelier formatif 5 : Apprendre à traiter l'information en relevant les idées essentielles d'un message oral

Date : Mercredi 12-08-2020

Contexte : La semaine où devait se dérouler l'atelier formatif 5 est une semaine où il n'y avait pas de DGF particulier, puisque la planification était axée sur la révision pour les examens de fin de session. Comme l'écoute d'enregistrement de messages vocaux fait partie du programme, peu importe le DGF traité, et est souvent utilisée lors des évaluations de fin de niveau afin de vérifier la compétence compréhension orale, ce type de situation a été sélectionné pour cette activité. Nous avons décidé de continuer dans cette optique malgré la nouvelle situation.

Cet atelier traite d'une stratégie d'écoute plutôt que d'un objet de l'oral : apprendre à traiter l'information en relevant les idées essentielles d'un message oral. Cette stratégie a été sélectionnée parmi tant d'autres car elle s'applique très bien au genre discussion. Comme on ne peut pas évaluer les étudiants sur l'utilisation de stratégies, cet atelier aura pour but de leur donner accès à des façons de mobiliser cette stratégie, en espérant qu'avec la pratique, chaque étudiant parviendra à la maîtriser, grâce à une façon de faire qui lui sera propre. Cet atelier ne sera donc pas évalué à proprement dit, mais la rétroaction offerte par l'enseignante et les pairs permettra aux étudiants d'améliorer leurs stratégies d'écoute.

Résumé : Nous avons défini ce qui déterminait un élément essentiel et en lien avec le sujet central d'un message oral et nous avons enseignée par modelage comment les identifier. Nous avons également vu comment démontrer notre compréhension à notre interlocuteur dans une discussion. Les participants l'ont mis en pratique en sous-groupe et nous avons fait un retour en grand groupe où les résultats et les commentaires ont

été partagés. Une activité métacognitive a été réalisée et nous en avons également discuté.

Outils de collecte de données:

Grille d'observation de l'objet traité, autoévaluation et réflexion (questionnaire) et journal de bord.

Étapes de l'atelier formatif	Contenu et déroulement	Matériel didactique
Élément déclencheur	Des enregistrements sont envoyés aux participants à l'avance afin de leur donner le temps de les écouter avant la rencontre, de façon individuelle et autonome. Une grille d'observation pour l'écoute préalable des dialogues leur est également envoyée afin de leur permettre de noter leurs observations sur l'écoute. Dans les consignes d'écoute, on demande d'écouter l'enregistrement deux fois. Le premier enregistrement est un message enregistré laissé sur une boîte vocale. Il est préalable aux deux autres écoutes. Élément déclencheur 1 (contre-exemple): Ils doivent écouter le compte-rendu du message entendu. Dans ce contre-exemple, le compte-rendu est incomplet et certaines des informations sont erronées. Il contient	Enregistrements du message et des compte rendus Grille d'observation pour l'écoute préalable

	également des informations qui ne sont pas reliées à l'objet du message. Élément déclencheur 2 (exemple): Un autre compte rendu décrit le même message, mais cette fois-ci en répétant correctement les informations (exemple). Il est clair, complet et ne contient pas d'informations qui ne sont pas reliées à l'objet du message. *Le retour de cette activité d'écoute (état des connaissances) se fait ensuite par vidéo conférence, en groupe.	
État des connaissances	Au début de la rencontre virtuelle, on demande aux participants d'identifier les différences entre les deux enregistrements, ainsi que leurs points forts et faibles. Nous les notons dans la grille d'observation pour l'écoute préalable affichée à l'écran. L'enseignante peut les guider dans leur réflexion par des questions : Est-ce que les éléments du message sont tous présents? Est-ce que le compte-rendu est clair? Est-ce que les deux comptes rendus contiennent autant d'informations? Est-ce qu'elles sont toutes pertinentes? L'enseignante note les observations des étudiants dans la grille à l'écran.	Ordinateur Power point de l'atelier Grille d'observation pour l'écoute préalable

	Le but de cette activité est de vérifier leurs connaissances antérieures sur le sujet et de faire le point sur leurs représentations de l'élément travaillé. Après avoir noté les commentaires, l'enseignante revient sur les notes prises au tableau afin de présenter l'objectif de l'atelier : développer des stratégies d'écoute efficaces en identifiant les informations essentielles d'un message oral.	
Enseignement	L'élément de l'oral (apprendre à traiter l'information en relevant les idées essentielles d'un message oral) est défini afin de s'assurer que tous aient une définition commune de l'objet à étudier. L'enseignante peut construire la définition à partir de la représentation des participants et des connaissances qu'ils possèdent déjà sur le sujet. Un référentiel est complété (Quoi? Comment? Pourquoi? Quand?) Elle enseigne par modelage en démontrant comment elle s'y prend pour identifier les informations essentielles dans un message oral. Pour ce faire, elle illustre, en utilisant un deuxième message enregistré laissé sur une boîte vocale, comment elle ferait pour préparer un compte-rendu efficace et complet. Elle utilise la grille pour traiter l'information en	Ordinateur Power point de l'atelier Référentiel sur les stratégies d'écoute Grille pour traiter l'information en relevant les idées essentielles d'un message oral

	relevant les idées essentielles d'un message oral.	
Mise en pratique	Mise en pratique 1 : L'enseignante envoie à chaque participant l'enregistrement d'un message laissé sur une boîte vocale. Les élèves réinvestissent les apprentissages réalisés et doivent préparer un compte rendu du message pour le présenter au groupe. Chaque participant doit faire le compte-rendu en s'assurant de répéter tous les points essentiels et en se servant de la grille pour traiter l'information en relevant les idées essentielles d'un message oral mise à sa disposition. Une fois le compte-rendu réalisé, ils peuvent vérifier, à l'aide d'une grille de vérification, si leur compte rendu est satisfaisant. Ils disposent de 10 minutes pour faire cette activité. L'enseignante est disponible pour répondre aux questions. L'utilisation du référentiel est permise.	Ordinateur Power point de l'atelier Référentiel sur les stratégies d'écoute Grille pour traiter l'information en relevant les idées essentielles d'un message oral
Retour en grand groupe	L'enseignante demande aux participants de présenter leur compte-rendu. Ensuite, elle offre une rétroaction, avec la participation des autres étudiants, en se basant sur la grille d'observation. Cette activité a pour but de les préparer à l'évaluation par les pairs	Ordinateur et power point de l'atelier Grille d'observation des pairs

	de la production finale et à la rétroaction qu'ils devront offrir. Une petite discussion sur l'activité réalisée suit et les participants indiquent ce qu'ils ont retenu de l'atelier. L'enseignante s'assure qu'il ne reste plus d'interrogations. Les commentaires de l'enseignante et des étudiants sont notés à l'écran afin de servir de synthèse. L'enseignante note les observations dans son journal de bord (appendice F).	Journal de bord
Activité métacognitive	L'enseignante invite les participants à compléter l'autoévaluation et la réflexion (questionnaire).	Autoévaluation et réflexion (questionnaire)

Annexes de l'atelier 5

Atelier 5 : Grille d'observation pour l'écoute préalable des dialogues	
Écoute 1	Écoute 2

Référentiel sur les stratégies d'écoute : traiter l'information en relevant les idées essentielles d'un message oral	
Quoi?	Relever les informations essentielles d'un message oral c'est savoir concentrer son attention sur les éléments principaux d'un message oral et identifier le sujet central de ce message. Cela permet de bien comprendre et de bien réagir ou de demander des précisions et des éclaircissements lorsque nécessaire. Relever des informations incomplètes ou inexactes peut être problématique, tout comme le fait de se concentrer sur les mauvais éléments d'un message.
Comment?	Pour relever les informations essentielles d'un message oral, je dois me concentrer sur le message. Je dois identifier l'objectif du message et séparer les idées reliées au sujet central du message de celles qui n'y sont pas reliées. Je dois identifier les éléments à mémoriser ou à noter. Si certaines idées principales sont incomplètes ou que j'ai l'impression de ne pas bien les comprendre, je sais que je devrai demander ou chercher des précisions.
Pourquoi?	Le fait de relever correctement les informations essentielles me permet de bien comprendre le message et d'y réagir correctement.

	Cela me permettra d'enregistrer dans ma mémoire les informations importantes et d'éviter de concentrer mon énergie sur ce qui est secondaire ou n'est pas relié au sujet central du message. Cela peut me permettre de poser des questions pour vérifier ma compréhension, clarifier et compléter les informations. Cela me permettra également de m'en souvenir dans le but de les réutiliser ou de les transmettre à mon tour. En classe, cela me permettra d'étudier par la suite ou d'utiliser correctement les notions apprises.
Quand ?	Je relève les informations essentielles pendant l'écoute d'un message enregistré ou d'une conversation. Je peux aussi relever les informations essentielles en classe, lorsque mon enseignante donne des consignes ou explique une notion. Au travail également, je dois apprendre à relever les informations essentielles. Lorsque j'écoute la radio, les nouvelles, un reportage ou une émission d'information, j'ai avantage à savoir relever les informations essentielles afin de m'en souvenir par la suite. En fait, c'est important dans de nombreuses circonstances variées de la vie quotidienne.

Sources :

http://www.atelier.on.ca/edu/pdf/Mod38_strategies_ecoute.pdf

<http://www.christiandumais.info/wp-content/uploads/2009/09/Nolin.pdf>

<https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/ele/stratl/stratl9.html>

<http://web2.uqat.ca/guidestrategies/comprehension/savoirplus.php>

Atelier 5 - Grille pour traiter l'information en relevant les idées essentielles d'un message oral		
De qui vient le message :		
À qui s'adresse le message :		
Sujet du message :		
Idées essentielles :		Détails importants à relever :
Liste de vérification :		Oui/ Non
Est-ce que j'ai identifié toutes les informations essentielles/importantes reliées directement au sujet du message ?		
Est-ce que les idées essentielles étaient suffisantes et complètes ?		
Est-ce que je me suis laissé distraire par des détails insignifiants et/ou inutiles ?		

Grille d'observation des pairs pour le traitement de l'information par un (relevé des informations essentielles dans un message oral)				
Est-ce que toutes les informations essentielles/importantes reliées directement au sujet du message ont été relevées ?				
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais	
Est-ce que les idées essentielles étaient suffisantes et complètes ?				
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais	
Est-ce que certaines informations relevées contenaient des détails insignifiants et/ou inutiles ?				
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais	
Pistes d'amélioration :				
Commentaires :				

Atelier 5 - Autoévaluation et réflexion sur le traitement de l'information en relevant les idées essentielles d'un message oral			
Est-ce que j'ai bien participé à cet atelier?			
Mes efforts :			
J'aurais pu m'investir plus	Je suis assez satisfait de mes efforts	J'ai vraiment donné mon 100%	
Est-ce que j'ai correctement identifié le sujet du message ?			
Oui _____ Non _____			
Est-ce que j'ai identifié toutes les idées essentielles/importantes reliées directement au sujet du message ?			
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais
Est-ce que mes idées essentielles étaient suffisantes et complètes ?			
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais
Est-ce que je me suis laissé distraire par des détails insignifiants et/ou inutiles ?			
100% du temps	Généralement	Parfois	Jamais
Je définis dans mes mots ce que signifie de traiter l'information en relevant les idées essentielles d'un message oral:			
Qu'est-ce que je retire de cet atelier sur le traitement de l'information en relevant les idées essentielles d'un message oral ?			
Je me rends compte que je dois améliorer les points suivants :			
À la suite de cet atelier sur la justification, qu'est-ce qui est le plus difficile pour moi?			
Qu'est-ce que je réussis le mieux ?			
Qu'est-ce que j'ai appris pendant cet atelier qui me sera le plus utile?			
Qu'est-ce que je pourrais faire maintenant pour continuer à m'améliorer?			

Production finale

Date : Mercredi 19-08-2020 et Jeudi 20-08-2020

Contexte : La semaine où devait avoir lieu cet atelier, il n'y avait pas de DGF particulier puisque c'était la révision de fin de session. Les thèmes choisis sont donc axés sur l'évaluation à venir. L'enseignante a pris le temps de rappeler aux étudiants la production initiale et le contenu des cinq ateliers réalisés au cours des derniers mois. Elle leur a expliqué que la production finale serait semblable à la production initiale puisque le but était de vérifier si les ateliers formatifs avaient permis des apprentissages et le développement de leur compétence à l'oral.

Résumé : Les participants ont dû, comme lors de la production initiale, justifier un choix dans une discussion. Cette fois-ci, ils devaient choisir un programme de formation post-francisation. L'enseignante a observé et pris des notes et chaque participant était jumelé à un pair qui notait également ses observations dans la grille. Ils ont reçu et donné de la rétroaction. Seuls les objets de l'oral à l'étude dans la séquence étaient observés.

Outils de collecte de données: Questionnaire sur les objets de l'oral, grille d'observation de tous les objets de la séquence, autoévaluation et réflexion (questionnaire) et journal de bord.

Étape	Contenu et déroulement	Matériel didactique
Activité	L'enseignante informe les participants qu'ils devront justifier leur choix ,tel qu'on le leur a enseigné dans l'atelier 1; structurer leurs phrases* justificatives, tel qu'on le leur a enseigné dans	Ordinateur Power point de la production finale

	l'atelier 2; qu'ils devront utiliser l'intonation appropriée au type de phrase utilisé, tel qu'on le leur a enseigné lors de l'atelier 3; qu'ils devront utiliser uniquement le français dans leur justification et paraphraser en cas de besoin, tel qu'on le leur a enseigné lors de l'atelier 4; et finalement qu'ils devront démontrer une bonne compréhension des propos de leur interlocuteur en reformulant et en posant des questions en lien avec l'objectif du message entendu, tel qu'on le leur a enseigné lors de l'atelier 5. On les informe que, dans cette discussion, ils devront nous informer de leur choix de formation post francisation et justifier ce choix. On les informe également que seuls les objets de l'oral traités dans les ateliers seront observés à des fins de rétroaction. L'enseignante place les participants deux par deux. Ils disposent de dix minutes pour choisir un programme et faire une petite recherche sur celui-ci afin d'être prêts à la discussion. Nous leur fournissons le document de préparation à la production finale et une liste de vérification.	Document de préparation à la production finale Liste de vérification
Évaluation	L'enseignante explique aux participants qu'ils devront remplir la grille d'observation des pairs pour fins de rétroaction et offrir une rétroaction, comme ils l'ont appris auparavant et comme ils l'ont mis en pratique de façon de plus en plus	Grille d'observation des pairs pour fins de rétroaction

	importante au cours des cinq ateliers. Elle leur explique la grille et la façon de la remplir. Elle leur rappelle la façon d’offrir de la rétroaction. Elle les informe qu’elle évaluera elle aussi leur performance, mais uniquement de façon formative, dans le but d’offrir une rétroaction qui leur donnera des indications pour la poursuite du développement de leur compétence à communiquer oralement.	
--	--	--

*Nous sommes conscients que le terme *énoncé* est plus pertinent mais nous avons tout de même préféré utiliser le mot *phrase* pour que les participants comprennent bien, même si ce mot n’est pas adéquat.

Annexes pour la production finale

Consignes pour la production finale

Production finale

► À toi de jouer...

- Tu dois décider quelle **formation** tu feras à la fin de ton cours de francisation. Tu auras 5 minutes pour faire une mini recherche et bien préparer les **raisons** de ton choix.
- Ensuite, en équipe de 2 ou 3, tu devras **justifier ton choix** à ton ou tes équipiers, lors d'une **discussion**, comme nous l'avons appris.
- Tu devras avoir une **intonation** juste et variée.
- Tu ne devras utiliser que le **français** (**paraphrase** si nécessaire).
- Tu devras **repérer les informations essentielles** du discours de ton ou tes équipiers afin de **réagir** correctement (reformulation ou questions de clarification).

Document de préparation à la production finale

Planification de la justification dans une discussion

1- Affirmation : _____

2- Raisons (minimum 2)

Raison 1 : _____

Raison 2 : _____

3- Preuve (exemple ou comparaison)

Preuve 1 : _____

Preuve 2 : _____

Vérification de la structure de mes phrases justificatives

Est-ce que ma **raison 1** respecte la structure :

sujet + verbe + complément PARCE QUE ?

Est-ce que je donne une preuve par l'exemple ou la comparaison?
Est-ce que ma raison 2 respecte la structure : sujet + verbe + complément PARCE QUE ?
Est-ce que je donne une preuve par l'exemple ou la comparaison?
Est-ce que j'utilise un vocabulaire avec lequel je me sens à l'aise?
Utilisation unique du français
En cas de lacune dans mon vocabulaire, est-ce que je prends le temps de paraphraser plutôt que d'utiliser un mot dans ma langue maternelle?
Intonation
Quelles phrases nécessitent une intonation particulière?
Interprétation des propos dans un message oral
Est-ce que je suis prêt à porter attention aux propos de mon interlocuteur lors de l'échange et capable d'identifier les éléments importants et de les reprendre afin de démontrer ma compréhension?
Interaction avec mon interlocuteur
Est-ce que je suis prêt à poser des questions pour susciter la réaction de mon interlocuteur?
Est-ce que je suis prêt à réagir aux propos de mon interlocuteur?

Liste de vérification

Et vérifie si tu as tout...

- ▶ Est-ce que c'est bien une **discussion** (mon objectif est de justifier mon choix et non de convaincre) ?
- ▶ Est-ce que ma **raison 1** respecte la structure : sujet + verbe + complément PARCE QUE ?
- ▶ Est-ce que je donne une **preuve** par l'exemple ou la comparaison ?
- ▶ Est-ce que ma **raison 2** respecte la structure : sujet + verbe + complément PARCE QUE ?
- ▶ Est-ce que je donne une **preuve** par l'exemple ou la comparaison ?

Est-ce que mon **intonation** est variée pour maintenir l'intérêt et indiquer à mon interlocuteur le type de phrase utilisée et la réaction appropriée ?

Est-ce que mon discours est **uniquement en français** ? Si je ne connais pas un terme en français, est-ce que j'ai recours à la **paraphrase** pour éviter un emprunt à une autre langue ?

Lorsque j'écoute la justification de mon interlocuteur, est-ce que je relève les **idées essentielles** afin de réagir correctement et poser les bonnes questions ?

Grille d'observation des pairs pour fins de rétroaction

Nom du locuteur :

Grille d'observation et de rétroaction par les pairs

**N'oublie pas que
le but est de
permettre à la
personne de
s'améliorer!**

	oui	non
Est-ce que le locuteur a respecté les règles de la discussion ?		
Est-ce qu'elle était polie et respectait le tour de parole de l'autre ?		
Est-ce que son propos a été clairement énoncé ?		
Est-ce qu'il a nommé 2 raisons dans sa justification ?		
Est-ce que ses raisons étaient appuyées par des preuves (exemple ou comparaison) ?		
La personne n'a pas essayé de convaincre (débat) ?		
Est-ce que l'intonation était appropriée au type de phrase		
Est-ce que l'intonation permettait de maintenir l'intérêt		
Est-ce que le propos était énoncé uniquement en français ?		
En cas de lacune, est-ce que la personne a utilisé une paraphrase complète et efficace pour exprimer son idée ?		
Est-ce que l'interlocuteur a démontré une bonne écoute et un relevé juste des informations essentielles du discours (en réagissant de façon appropriée aux questions, en reformulant et/ou en posant des questions) ?		

APPENDICE F

SQUELETTE DU JOURNAL DE BORD

Production initiale

Quelles sont mes impressions sur la production initiale ?

À la lumière des productions initiales des étudiants vues aujourd'hui, est-ce que je crois que j'ai bien sélectionné mes ateliers formatifs? Pourquoi?

Selon les commentaires mentionnés par les étudiants dans la fiche d'autoévaluation, les difficultés étaient les suivantes :

Les points qu'ils aimeraient travailler en classe pour s'améliorer sont :

Ateliers 1, 2, 3, 4, 5

Quelles sont mes impressions sur la l'atelier ?

Est-ce que je suis satisfaite de cet atelier?

Quels éléments pourrais-je modifier pour l'améliorer dans le futur?

Quels sont les commentaires des étudiants qui pourraient m'aider à l'améliorer?

Quels éléments pourrais-je modifier pour l'améliorer dans le futur?

Production finale

Quelles sont mes impressions sur la production finale?

À la lumière des productions finales des étudiants que j'ai vues aujourd'hui, est-ce que je crois que j'ai bien sélectionné mes ateliers formatifs?

Est-ce que je suis satisfaite de l'amélioration de mes étudiants?

Dans le cas où l'amélioration ne serait pas satisfaisante, à quoi j'attribue cet échec?

Quels sont les commentaires des étudiants qui pourraient m'aider à améliorer la séquence d'enseignement entière ou certains éléments de cette dernière?

Quels éléments pourrais-je modifier pour l'améliorer dans le futur?

APPENDICE G

GRILLES D'ÉVALUATION DES NIVEAUX 3 À 6 DU PROGRAMME DE FRANCISATION

Les grilles d'évaluation des compétences à l'oral (compréhension et production) sont disponibles sur le Web.

Nous avons trouvé pertinent d'ajouter celles des niveaux des participants à cette intervention.

Elles ont été récupérées à l'adresse suivante :

<http://www.pedagomosaïque.com/francisation-evaluation-kit-de-depart/>

Niveau 3

<http://www.accompagnementfga.ca/francisation/wp-content/uploads/sites/5/2015/11/Grilles-du-Niveau-3.pdf>

Niveau 4

<http://www.accompagnementfga.ca/francisation/wp-content/uploads/sites/5/2015/11/Grilles-du-Niveau-4.pdf>

Niveau 5

<http://www.accompagnementfga.ca/francisation/wp-content/uploads/sites/5/2015/11/Grilles-du-Niveau-5.pdf>

Niveau 6

<http://www.accompagnementfga.ca/francisation/wp-content/uploads/sites/5/2015/11/Grilles-du-Niveau-6.pdf>

Niveau 3

Niveau 3 : Des propos au quotidien

LAN-3039-6

Évaluation combinée des compétences « Compréhension orale » et « Production orale »

Consignes :

- Pour chaque critère, encerclez l'énoncé ou les énoncés correspondant au rendement de l'adulte.
- En vous rappelant que seuls les points prévus dans la grille sont attribuables, inscrivez ceux obtenus dans les cases appropriées.

COMPRÉHENSION ORALE	Échelle d'appréciation		Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible	Note
	Critère							
	Interprétation appropriée de propos dans un message oral se rapportant à des besoins courants, à des sujets personnels ou à des thèmes familiaux		Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension toujours juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension presque toujours juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension souvent juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension parfois juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension rarement juste des propos de son interlocuteur.	/20
			20	16	12	8	4	
	Note partielle pour la compétence : ____ /20							
PRODUCTION ORALE	Échelle d'appréciation		Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible	Note
	Critère							
	Communication orale appropriée de propos se rapportant à des besoins courants, à des sujets personnels ou à des thèmes familiaux	Exploite les éléments de la grammaire du texte	Le texte est parfaitement adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est très bien adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est assez bien adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est peu adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est très peu adapté aux éléments de la tâche.	/5
			5	4	3	2	1	
		Les règles de la grammaire du texte sont très bien exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont bien exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont assez bien exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont plutôt mal exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont très mal exploitées.	/5	
		5	4	3	2	1		

Niveau 3 : Des propos au quotidien

LAN-3039-6

PRODUCTION ORALE	Échelle d'appréciation		Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible	Note
	Critère							
	Communication orale appropriée de propos se rapportant à des besoins courants, à des sujets personnels ou à des thèmes familiaux	Exploite les éléments de la grammaire de la phrase	Les phrases sont toujours ou presque toujours bien construites.	Les phrases sont la plupart du temps bien construites.	Les phrases sont souvent bien construites.	Les phrases sont parfois bien construites.	Les phrases sont rarement bien construites.	/5
			5	4	3	2	1	
		Respecte les éléments de phonétique	Les règles grammaticales sont toujours ou presque toujours respectées.	Les règles grammaticales sont la plupart du temps respectées.	Les règles grammaticales sont souvent respectées.	Les règles grammaticales sont parfois respectées.	Les règles grammaticales sont rarement respectées.	/5
			5	4	3	2	1	
		Exploite les éléments du lexique liés à la situation	Les règles de phonétique sont très bien respectées.	Les règles de phonétique sont bien respectées.	Les règles de phonétique sont assez bien respectées.	Les règles de phonétique sont plutôt mal respectées.	Les règles de phonétique sont très mal respectées.	/5
			5	4	3	2	1	
			Le vocabulaire est très bien adapté à la situation.	Le vocabulaire est très bien adapté à la situation.	Le vocabulaire est assez bien adapté à la situation.	Le vocabulaire est plutôt mal adapté à la situation et plutôt limité.	Le vocabulaire est très mal adapté à la situation et très limité.	/5
			5	4	3	2	1	
Note pour la compétence : ____ /30								

Note : La note 0 est attribuée lorsque le rendement de l'adulte ne correspond en rien aux énoncés inscrits dans la grille.

Niveau 4

Niveau 4 : Des propos sur des thèmes familiers

LAN-4049-8

Évaluation combinée des compétences « Compréhension orale » et « Production orale »

Consignes :

- Pour chaque critère, encerclez l'énoncé ou les énoncés correspondant au rendement de l'adulte.
- En vous rappelant que seuls les points prévus dans la grille sont attribuables, inscrivez ceux obtenus dans les cases appropriées.

		Échelle d'appréciation						
Critère		Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible	Note	
COMPRÉHENSION ORALE	Interprétation appropriée de propos dans un message oral se rapportant à des thèmes familiers : besoins courants, loisirs ou centres d'intérêt	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension toujours juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension presque toujours juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension souvent juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension parfois juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension rarement juste des propos de son interlocuteur.	/15	
		15	12	9	6	3		
		Note partielle pour la compétence : ____ /15						
		Échelle d'appréciation						
Critère		Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible	Note	
PRODUCTION ORALE	Communication orale appropriée de propos se rapportant à des thèmes familiers : besoins courants, loisirs ou centres d'intérêt	Exploite les éléments de la grammaire du texte	Le texte est parfaitement adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est très bien adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est assez bien adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est peu adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est très peu adapté aux éléments de la tâche.	/5
			5	4	3	2	1	
		Respecte les éléments de phonétique	Les règles de la grammaire du texte sont très bien exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont bien exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont assez bien exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont plutôt mal exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont très mal exploitées.	/5
			5	4	3	2	1	

Niveau 4 : Des propos sur des thèmes familiers

LAN-4049-8

Critère		Échelle d'appréciation					Note	
		Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible		
PRODUCTION ORALE	Communication orale appropriée de propos se rapportant à des thèmes familiers : besoins courants, loisirs ou centres d'intérêt	Exploite les éléments de la grammaire de la phrase	Les phrases sont toujours ou presque toujours bien construites.	Les phrases sont la plupart du temps bien construites.	Les phrases sont souvent bien construites.	Les phrases sont parfois bien construites.	Les phrases sont rarement bien construites.	/5
		5	4	3	2	1		
		Respecte les éléments de phonétique	Les règles grammaticales sont toujours ou presque toujours respectées.	Les règles grammaticales sont la plupart du temps respectées.	Les règles grammaticales sont souvent respectées.	Les règles grammaticales sont parfois respectées.	Les règles grammaticales sont rarement respectées.	/5
		5	4	3	2	1		
		Exploite les éléments du lexique liés à la situation	Les règles de phonétique sont très bien respectées.	Les règles de phonétique sont bien respectées.	Les règles de phonétique sont assez bien respectées.	Les règles de phonétique sont plutôt mal respectées.	Les règles de phonétique sont très mal respectées.	/5
		5	4	3	2	1		
		Exploite les éléments du lexique liés à la situation	Le vocabulaire est parfaitement adapté à la situation et très varié.	Le vocabulaire est très bien adapté à la situation et varié.	Le vocabulaire est assez bien adapté à la situation et assez varié.	Le vocabulaire est plutôt mal adapté à la situation et plutôt limité.	Le vocabulaire est très mal adapté à la situation et très limité.	/5
		5	4	3	2	1		
Note pour la compétence : ____ /30								

Note : La note 0 est attribuée lorsque le rendement de l'adulte ne correspond en rien aux énoncés inscrits dans la grille.

Niveau 5

Niveau 5 : Des discours simples et organisés

LAN-4059-8

Évaluation combinée des compétences « Compréhension orale » et « Production orale »

Consignes :

- Pour chaque critère, encerclez l'énoncé ou les énoncés correspondant au rendement de l'adulte.
- En vous rappelant que seuls les points prévus dans la grille sont attribuables, inscrivez ceux obtenus dans les cases appropriées.

COMPRÉHENSION ORALE		Échelle d'appréciation		Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible	Note
		Critère							
		Interprétation appropriée des éléments essentiels d'un message oral se rapportant à des thèmes familiers : besoins courants, loisirs ou centres d'intérêt		Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension toujours juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension presque toujours juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension souvent juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension parfois juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension rarement juste des propos de son interlocuteur.	/15
				15	12	9	6	3	
				Note partielle pour la compétence : ____ /15					
PRODUCTION ORALE		Échelle d'appréciation		Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible	Note
		Critère							
Communication orale appropriée de discours se rapportant à des thèmes familiers : besoins courants, loisirs ou centres d'intérêt		Exploite les éléments de la grammaire du texte	Le texte est parfaitement adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est très bien adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est assez bien adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est peu adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est très peu adapté aux éléments de la tâche.	/5	
			5	4	3	2	1		
			Les règles de la grammaire du texte sont très bien exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont bien exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont assez bien exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont plutôt mal exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont très mal exploitées.	/5	
			5	4	3	2	1		

Niveau 5 : Des discours simples et organisés

LAN-4059-8

		Échelle d'appréciation					Note	
Critère		Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible		
PRODUCTION ORALE	Communication orale appropriée de discours se rapportant à des thèmes familiers : besoins courants, loisirs ou centres d'intérêt	Exploite les éléments de la grammaire de la phrase	Les phrases sont toujours ou presque toujours bien construites.	Les phrases sont la plupart du temps bien construites.	Les phrases sont souvent bien construites.	Les phrases sont parfois bien construites.	Les phrases sont rarement bien construites.	/5
			5	4	3	2	1	
		Respecte les éléments de phonétique	Les règles grammaticales sont toujours ou presque toujours respectées.	Les règles grammaticales sont la plupart du temps respectées.	Les règles grammaticales sont souvent respectées.	Les règles grammaticales sont parfois respectées.	Les règles grammaticales sont rarement respectées.	/5
			5	4	3	2	1	
		Exploite les éléments du lexique liés à la situation	Les règles de phonétique sont très bien respectées.	Les règles de phonétique sont bien respectées.	Les règles de phonétique sont assez bien respectées.	Les règles de phonétique sont plutôt mal respectées.	Les règles de phonétique sont très mal respectées.	/5
			5	4	3	2	1	
		Exploite les éléments du lexique liés à la situation	Le vocabulaire est parfaitement adapté à la situation et très varié.	Le vocabulaire est très bien adapté à la situation et varié.	Le vocabulaire est assez bien adapté à la situation et assez varié.	Le vocabulaire est plutôt mal adapté à la situation et plutôt limité.	Le vocabulaire est très mal adapté à la situation et très limité.	/5
			5	4	3	2	1	
Note pour la compétence : ____ /30								

Note : La note 0 est attribuée lorsque le rendement de l'adulte ne correspond en rien aux énoncés inscrits dans la grille.

Niveau 6

Niveau 6 : Des discours détaillés et structurés

LAN-5069-8

Évaluation combinée des compétences « Compréhension orale » et « Production orale »

Consignes :

- Pour chaque critère, encerclez l'énoncé ou les énoncés correspondant au rendement de l'adulte.
- En vous rappelant que seuls les points prévus dans la grille sont attribuables, inscrivez ceux obtenus dans les cases appropriées.

Échelle d'appréciation		Critère	Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible	Note
			Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible	Note
COMPRÉHENSION ORALE		Interprétation appropriée d'un message oral se rapportant à des thèmes concrets liés à des besoins courants	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension toujours juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension presque toujours juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension souvent juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension parfois juste des propos de son interlocuteur.	Les propos et les réactions de l'adulte démontrent une compréhension rarement juste des propos de son interlocuteur.	/10
			10	8	6	4	2	
			Note partielle pour la compétence : ____ /10					
Échelle d'appréciation		Critère	Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible	Note
			Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible	Note
PRODUCTION ORALE	Communication orale appropriée de discours se rapportant à des thèmes concrets liés à des besoins courants	Exploite les éléments de la grammaire du texte	Le texte est parfaitement adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est très bien adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est assez bien adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est peu adapté aux éléments de la tâche.	Le texte est très peu adapté aux éléments de la tâche.	/5
			5	4	3	2	1	
		Les règles de la grammaire du texte sont très bien exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont très bien exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont bien exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont assez bien exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont plutôt mal exploitées.	Les règles de la grammaire du texte sont très mal exploitées.	/5
			5	4	3	2	1	

Niveau 6 : Des discours détaillés et structurés

LAN-5069-8

Échelle d'appréciation		Critère	Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible	Note
			Excellent	Très bien	Bien	Faible	Très faible	Note
PRODUCTION ORALE	Communication orale appropriée de discours se rapportant à des thèmes concrets liés à des besoins courants	Exploite les éléments de la grammaire de la phrase	Les phrases sont toujours ou presque toujours bien construites et les structures des phrases sont très variées.	Les phrases sont la plupart du temps bien construites et les structures des phrases sont variées.	Les phrases sont souvent bien construites et les structures des phrases sont assez variées.	Les phrases sont parfois bien construites et les structures des phrases sont peu variées.	Les phrases sont rarement bien construites et les structures des phrases sont très peu variées.	/5
			5	4	3	2	1	
		Respecte les éléments de phonétique	Les règles grammaticales sont toujours ou presque toujours respectées.	Les règles grammaticales sont la plupart du temps respectées.	Les règles grammaticales sont souvent respectées.	Les règles grammaticales sont parfois respectées.	Les règles grammaticales sont rarement respectées.	/5
			5	4	3	2	1	
		Exploite les éléments du lexique liés à la situation	Les règles de phonétique sont très bien respectées.	Les règles de phonétique sont bien respectées.	Les règles de phonétique sont assez bien respectées.	Les règles de phonétique sont plutôt mal respectées.	Les règles de phonétique sont très mal respectées.	/5
5	4		3	2	1			
		Exploite les éléments du lexique liés à la situation	Le vocabulaire est parfaitement adapté à la situation et très varié.	Le vocabulaire est très bien adapté à la situation et varié.	Le vocabulaire est assez bien adapté à la situation et assez varié.	Le vocabulaire est plutôt mal adapté à la situation et plutôt limité.	Le vocabulaire est très mal adapté à la situation et très limité.	/5
			5	4	3	2	1	
Note pour la compétence : ____ /30								

Note : La note 0 est attribuée lorsque le rendement de l'adulte ne correspond en rien aux énoncés inscrits dans la grille.

