

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
CAROLANE ROCHETTE

DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT
D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE GRÂCE À L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL PAR
LES GENRES ET AUX ATELIERS FORMATIFS

JUIN 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

*À mes élèves.
Apprendre à vos côtés est un privilège.*

REMERCIEMENTS

Pour commencer, je tiens à remercier Christian Dumais pour son soutien dans la réalisation de cet essai. Sa passion contagieuse pour l'enseignement de l'oral m'a guidée et inspirée tout au long de ce projet. Sa grande générosité, son érudition et ses commentaires toujours pertinents et encourageants m'auront permis de me dépasser et de livrer un travail dont je suis extrêmement fière. Merci pour ton dévouement!

Merci également à tous les étudiants que j'ai eu la chance de côtoyer dans le cadre de ma maîtrise à l'UQTR : Marilyn, Anne-Marie, Félix-Antoine, Audrey-Anne, Luc-Olivier et tellement d'autres. Vous avez été une source d'inspiration et de soutien dont je n'aurais pas pu me passer. Partager avec vous mes difficultés et mes doutes m'a grandement aidé à les surmonter.

De plus, la réalisation de cet essai n'aurait pas été possible sans le support d'une équipe d'enseignants extraordinaires que j'ai la chance d'appeler « collègues » depuis quelques années. Caroline, Philippe, Chantal, Pamela et France, merci pour vos conseils, vos encouragements et votre ouverture d'esprit. J'espère pouvoir profiter encore longtemps de votre expérience et de votre amitié.

En terminant, merci à une belle-mère et mamie extraordinaire sans qui le temps et l'énergie m'auraient manqué pour terminer la rédaction de cet essai. Linda, Mathilde et moi te sommes extrêmement reconnaissantes.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	III
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	VII
RÉSUMÉ.....	VIII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 ORAL	4
1.1.1. CONCEPTION ET FONDEMENTS THÉORIQUES.....	5
1.1.2. CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS.....	6
1.1.3. ENSEIGNEMENT.....	7
1.1.4. ÉVALUATION.....	8
1.2. REGISTRES DE LANGUE	10
1.3. MOTIVATION.....	12
1.4. INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE.....	14
1.5. QUESTION DE RECHERCHE.....	15
CHAPITRE II	16
CADRE CONCEPTUEL.....	16
2.1 DÉFINITION DE L'ORAL	16
2.2 DIFFÉRENTES FORMES DE L'ORAL	19
2.3 DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT.....	19
2.4 APPROCHES DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL	20
2.5 MODÈLES DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL	21
2.5.1 SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT DE LAFONTAINE	22

2.5.2	ATELIER FORMATIF	24
2.6	ÉVALUATION DE L'ORAL	25
2.6.1	ÉVALUATION PAR LES PAIRS	27
2.7	VARIATION ET VARIÉTÉ LINGUISTIQUE.....	28
2.7.1	SITUATION DE COMMUNICATION	29
2.7.2	REGISTRES DE LANGUE	29
2.8	MOTIVATION SCOLAIRE	30
2.8.1	VALEUR DE LA TÂCHE	31
2.9	APPROCHE CULTURELLE	32
2.10	OBJECTIFS DE L'INTERVENTION	33
	CHAPITRE III	34
	MÉTHODOLOGIE	34
3.1	RECHERCHE-ACTION	34
3.2	CONTEXTE D'INTERVENTION.....	35
3.3	INTERVENTION	36
3.4	OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	36
3.5	ANALYSE DES DONNÉES	38
	CHAPITRE IV	40
	RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION.....	40
4.1	ANALYSE DE L'INTERVENTION	40
4.2	DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT DES ÉLÈVES	48
4.3	VALEUR PERÇUE PAR LES ÉLÈVES.....	51
	CHAPITRE V	55
	SYNTHÈSE CRITIQUE	55
5.1	SYNTHÈSE CRITIQUE.....	55

5.2 DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	58
CONCLUSION.....	63
RÉFÉRENCES.....	65
APPENDICE A	74
JE ME SOUVIENS (DESCRIPTION DÉTAILLÉE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE)	74
DOCUMENTS UTILISÉS LORS DE LA RÉALISATION DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE.....	87
APPENDICE B	97
GRILLE D'ÉVALUATION	97
APPENDICE C	98
QUESTIONNAIRE SUR LA VALEUR PERÇUE DE LA TÂCHE.....	98

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

PDA : Progression des apprentissages au secondaire

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

RÉSUMÉ

« Communiquer oralement selon des modalités variées » est l'une des trois compétences que doivent développer les élèves québécois pendant leurs études secondaires (PFEQ, 2009). Pourtant, peu de temps est consacré à l'enseignement de l'oral dans les classes. Cet essai relate la planification et la mise à l'essai d'une séquence didactique consacrée à l'oral basée sur le modèle de Lafontaine (2007) incluant cinq ateliers formatifs (Dumais et Messier, 2016) dans deux classes de cinquième secondaire et l'impact qu'elles ont eu sur notre développement professionnel et sur la compétence à communiquer oralement des élèves. Ce projet démontre qu'il est possible, grâce à ces modèles, de développer cette compétence chez les élèves et d'en faciliter l'évaluation pour les enseignants.

Le premier chapitre de cet essai, la problématique, expose ce qui pose problème dans les classes québécoises en ce qui concerne l'enseignement de l'oral dans les cours de français langue d'enseignement. Il aborde, entre autres, les lacunes en ce qui concerne les fondements théoriques, les connaissances des enseignants, l'évaluation et la motivation scolaire. Le chapitre suivant, le cadre théorique, rapporte les principaux éléments théoriques développés par la recherche universitaire concernant l'oral et son enseignement, la motivation scolaire et l'approche culturelle. Le chapitre III, la méthodologie, définit le concept de recherche-action et présente l'intervention menée, le contexte dans lequel elle a été réalisée et les outils de collecte et d'analyse de données utilisés. Le chapitre IV présente une analyse détaillée de l'intervention et les résultats obtenus pour ce qui est de la compétence à communiquer oralement des élèves et de la valeur perçue par les élèves des cours de français. Finalement, la synthèse critique faite au chapitre V relate l'impact de l'intervention par rapport aux problématiques soulevées au chapitre I et à notre développement professionnel.

DESCRIPTEURS :

Enseignement secondaire

Français

Oral

Motivation

Approche culturelle

Évaluation

Audioguide

INTRODUCTION

Lorsque nous étions nous-même élève au secondaire, le français était loin d'être notre matière favorite. Malgré un intérêt marqué pour la lecture et une grande facilité à prendre la parole en public, nous affirmions fréquemment ne pas être « bonne » en français et avons conservé cette opinion de très longues années. Plus de 10 ans après la fin de notre secondaire, nous voici maintenant à la toute fin d'un programme de deuxième cycle universitaire en enseignement du français langue d'enseignement. Pourquoi avoir choisi ce métier et cette matière, alors que rien ne nous y destinait? Au fil des ans, nous avons découvert que ce n'était pas le français qui nous posait problème, mais son enseignement, son évaluation et le jugement que porte la société sur la qualité du français écrit des individus. Lorsque nous affirmions ne pas être « bonne » en français, nous voulions plutôt dire que nous avions de la difficulté à appliquer les règles d'un français écrit standard. L'écriture, bien qu'elle ne soit que l'une des trois compétences à acquérir en français, prenait pour nous toute la place dans la détermination de notre sentiment de compétence. Lors d'un cours universitaire sur l'histoire de la langue, nous avons réalisé que de nombreux événements historiques nous avaient prédestinée, nous, jeune Québécoise millénaire, à percevoir le français comme ardu, précieux, intouchable et à douter, à remettre en question notre utilisation de notre langue maternelle. Nous avons tous les symptômes de l'insécurité linguistique. C'est avec cette idée en tête, guérir les élèves québécois de leur insécurité linguistique (rien de moins!), que nous avons entamé notre processus de formation. Notre intérêt pour ce sujet nous a amenée à nous intéresser à l'histoire de la langue française, aux registres de langue et, éventuellement, à la compétence à communiquer oralement. Cette dernière étant souvent associée au registre de langue familier et considérée comme déficiente ou à améliorer chez les Québécois.

Nous nous sommes donc inspirée de notre parcours personnel pour définir les bases de notre projet de recherche. Nous étions une élève qui n'appréciait pas les cours de français

au secondaire et qui ressentait de l'insécurité linguistique face à son utilisation de la langue; c'est donc l'un des problèmes sur lesquels nous avons voulu nous pencher. C'est un cours d'histoire de la langue française qui nous a réconciliée avec le français; nous avons donc voulu tester l'approche culturelle pour motiver et intéresser les élèves à cette matière. De plus, nous avons toujours grandement apprécié les activités de communication orale, alors que cela ne semblait pas être le cas de la majorité des autres élèves. Nous avons alors choisi de travailler cette compétence.

Le premier stage que nous avons réalisé dans le cadre de la maîtrise en enseignement du français au secondaire a confirmé notre choix de travailler l'oral. Lors des quelques semaines que nous avons passé dans les classes, les élèves ont dû réaliser des exposés oraux, certains devant toute la classe et d'autres devant un groupe restreint d'élèves. Sans avoir reçu de véritables apprentissages, les élèves devaient suivre les consignes présentées par l'enseignant et, sans avoir été évalués de façon formative, réussir leur prise de parole au premier essai. Dans les deux cas, les élèves semblaient vivre un niveau de stress très élevé et ne pas du tout apprécier l'exercice. Notre enseignant associé évaluait les présentations instantanément, en même temps qu'elles se déroulaient, et nous avons tenté de faire comme lui. Nous arrivions difficilement à tenir compte de tous les critères de la grille d'observation et encore moins à formuler des rétroactions pertinentes pour les élèves.

Avec ce projet de recherche, nous voulions donc, dans un premier temps, enseigner l'histoire de la langue française aux élèves du secondaire pour développer leur intérêt envers le français et diminuer leur sentiment d'insécurité linguistique et, dans un deuxième temps, planifier une séquence d'enseignement-apprentissage de l'oral offrant aux élèves de véritables enseignements et l'opportunité d'être évalués de façon formative avant la prise de parole finale tout en permettant à l'enseignant de les évaluer de façon plus efficace et satisfaisante.

Également, par cet essai, nous avons comme objectif premier notre développement professionnel. En effet, ce projet vient clore notre formation universitaire en enseignement et se trouvait également à être l'une des premières séquences didactiques que nous planifions et réalisons de façon autonome. Cette intention formatrice nous a habitée de la conception à la mise en pratique. Nous pensons avoir grandement progressé comme professionnelle de l'enseignement, notamment en ce qui concerne les compétences 1 : Agir en tant que médiatrice d'éléments de culture, 4 : Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage, 5 : Évaluer les apprentissages et 12 : Mobiliser le numérique du Référentiel de compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020).

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présenterons la problématique entourant le présent projet. Premièrement, nous aborderons l'enseignement de l'oral, véritable « parent pauvre de la didactique du français » (Dumais et Lafontaine, 2011, p. 285). Ensuite, nous nous attarderons à la motivation des élèves par rapport au français et aux activités d'enseignement de l'oral. Finalement, nous examinerons l'insécurité linguistique des Québécois francophones. Cette dernière sera présentée, puis il sera question de ses différentes répercussions dans le milieu scolaire.

1.1 Oral

L'oral occupe à la fois une grande et une petite place dans la vie scolaire. D'un côté, l'oral est « omniprésent » dans les salles de classe (Plessis-Bélair, 2006, p. 112); il s'agit du médium le plus utilisé (Dumais, 2017). Les enseignants y recourent pour différentes tâches d'enseignement et de gestion de classe : expliquer, donner des consignes, questionner, répondre aux questions et discipliner les élèves (Dumais et Lafontaine, 2011; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Malgré une place importante en classe, Dumais (2017) mentionne que l'oral est peu enseigné et que peu de temps est consacré au développement de cette compétence. La place de l'oral en classe de français est donc « ambiguë, car [il] est surtout considéré comme un médium plutôt que comme un objet d'enseignement » (Lafontaine et Préfontaine, 2007, p. 50). Dans cette section, nous examinerons les difficultés liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la dimension orale de la langue. Tout d'abord, nous nous attarderons aux problématiques entourant la conception et les fondements théoriques de l'oral. Puis, nous ferons état des lacunes dans les connaissances des enseignants concernant cette dimension de la langue. Nous examinerons ensuite les problèmes

spécifiques à l'enseignement et à l'évaluation de la compétence à communiquer oralement avant de, finalement, consacrer une section au concept de registre de langue qui occupe une place prépondérante dans ce projet.

1.1.1. Conception et fondements théoriques

Les enfants développent leur capacité à communiquer oralement de façon naturelle alors que l'école est responsable de façon quasi exclusive de l'enseignement du langage écrit. L'oral est donc appris, tout d'abord à la maison, où le registre de langue familier est majoritairement utilisé, alors que ce qui concerne le langage écrit est principalement appris à l'école, et ce, dans un registre de langue standard (Dumais et Ostiguy, 2019). S'imprègne alors, dans l'esprit de plusieurs, une confusion entre « registre » et « moyen d'expression ». En effet, « la version écrite est généralement considérée comme correcte et la version parlée comme fautive ou relâchée » (Cappeau, 2016, p. 25). Ainsi, certains attendent des élèves qu'ils « parlent comme des livres » lors des évaluations (Gagnon et Benzitoun, 2020) et on dira que les jeunes écrivent « comme ils parlent » sur les différents réseaux sociaux puisqu'ils s'éloignent de la norme orthographique (Cappeau, 2016). Mélanger ainsi registres et moyens d'expression entraîne de la confusion chez les enseignants quand vient le temps d'enseigner et d'évaluer la langue parlée (Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007). De plus, cette acquisition « hors école » de la langue (et le temps limité imparti au français dans l'horaire scolaire) amène nombre d'enseignants à privilégier les tâches d'écriture et de lecture (Chartrand et Lord, 2010; Laparra, 2008; Plessis-Bélair, 2006). Par contre, savoir parler ne signifie pas être compétent à communiquer oralement, il faut aussi être en mesure de poser adéquatement une question, de s'adresser de la bonne façon à ses amis autant qu'à ses enseignants, de débattre, de justifier, d'expliquer, etc. (Dumais, 2017).

Bien que la didactique du français oral intéresse de plus en plus de chercheurs depuis les années 1990 et que d'importantes avancées aient été réalisées (Dumais et Lafontaine, 2011), il n'existe, pour l'instant, aucune description complète de la variété standard du

français parlé (Picard, 2012) et « la détermination du registre de français québécois à privilégier à l'école repose [...] sur la sensibilité linguistique de chacun des intervenants dans l'école » (Lafontaine *et al.*, 2007, p. 18). Selon l'analyse de Gagnon et Benzitoun (2020), « la définition même de l'oral et, plus particulièrement, celle du français parlé pose problème » dans les documents gouvernementaux du Québec puisque la langue orale est décrite selon des critères qui appartiennent à l'écrit, ce qui la dévalorise (p. 40). Dans le même ordre d'idées, Dumais (2014) souligne le manque de précision dans les programmes d'études en ce qui concerne l'oral alors que Gagnon et Benzitoun (2020) insistent sur la difficulté d'établir une progression des apprentissages pour l'ensemble des cycles de scolarité. Bref, en ce qui concerne l'oral, les enseignants manquent de repères clairs sur lesquels s'appuyer pour enseigner l'oral; ni les fondements théoriques ni les prescriptions gouvernementales ne sont assez étoffés pour les guider adéquatement et les inciter à remettre en question leur conception initiale de l'oral.

1.1.2. Connaissances des enseignants

Contrairement à l'enseignement de l'écriture, il n'y a pas, dans la francophonie, de tradition d'enseignement de l'oral, exception faite de l'exposé oral (Lafontaine *et al.*, 2007; Dumais, 2017). Les enseignants peuvent difficilement s'inspirer de leur expérience pour enseigner l'oral et la formation initiale des enseignants peut difficilement les aider puisque, comme le constatent Lafontaine et Préfontaine (2007), « la didactique de l'oral n'occupe pas encore une place très importante » dans les programmes de formations (p. 48). Ces derniers offrent rarement plus de quelques heures d'enseignement reliées à la langue orale, très peu d'interventions explicites sur la compétence langagière des futurs enseignants (Dumais, 2015b; Viola, Dumais et Messier, 2012) et ils présentent rarement « les rudiments de linguistique nécessaires à l'étude de la langue parlée » (Plessis-Bélaïr, 2006, p. 115). Dans le cadre d'une recherche qualitative visant à mieux connaître de quelle façon sont vus l'évaluation et l'enseignement de l'oral en classe de français langue d'enseignement, des enseignants interrogés par Lafontaine et Messier (2009) affirment eux-mêmes que certaines de leurs difficultés découlent de leur « formation déficiente en

didactique de l'oral » (p. 140). De plus, il demeure difficile de combler ces lacunes une fois dans la profession puisque « la formation continue en lien avec l'oral est peu fréquente » (Dumais, 2015b, p. 31). Bref, ceux qui ont la tâche de soutenir et de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves connaissent très peu les caractéristiques de l'oral (Dumais, 2015b) et encore moins les particularités du français québécois oral standard (Mottet, 2009), la variété de langue qui est attendue lors des prises de parole formelles en milieux scolaires. D'ailleurs, selon les observations de Mottet (2009), les futurs enseignants ont de la difficulté à identifier les formes qui appartiennent aux différents registres de langue. La formation initiale devrait définir et préciser le français standard « afin que les futurs enseignants se constituent une image claire de ce que représente un français standard à l'oral en salle de classe » (Messier, Dumais et Viola, 2012, p. 106). À défaut d'une connaissance adéquate du français oral, les enseignants se rabattent souvent sur ce qu'ils connaissent : la forme écrite de la langue. Lafontaine *et al.* (2007) constatent que les enseignants évaluent « l'oral de la même façon et avec les mêmes exigences » qu'ils évaluent un texte écrit (p. 11). Pourtant, ils maîtrisent peu ce qui unit et distingue ces deux dimensions de la langue, ce qui nuit à la qualité de leurs interventions et peut entraîner des attentes irréalistes (Dumais, 2016). Les enseignants peuvent difficilement se rabattre sur des outils pédagogiques pour combler ces lacunes, car, tout comme les documents gouvernementaux, les manuels scolaires présentent souvent les caractéristiques de l'oral « en termes de déficience par rapport à l'écrit », ce qui éclipse son organisation propre (Gagnon et Benzitoun, 2020, p. 42). Ce manque dans la formation et dans les connaissances des enseignants a un impact négatif sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves (Dumais, 2015b).

1.1.3. Enseignement

Prendre la parole devant la classe est souvent stressant et ardu pour les élèves (Dumais, 2017). Malgré ces difficultés et sa faible résonance dans la vie quotidienne des élèves (Dumais, Soucy et Lafontaine, 2018), l'exposé oral individuel (le plus souvent non

enseigné et préparé à l'extérieur de la classe en rédigeant un texte) est l'outil d'enseignement et d'évaluation le plus populaire dans les salles de classe (Dumais, 2017; Dumais, Soucy et Plessis-Bélair, 2017; Plessis-Bélair, 2014). En effet, il est utilisé par plus de 90 pour cent des 192 enseignants du primaire qui ont participé à une recherche alors que les enregistrements audio ou vidéo sont des pratiques marginales selon les constats de Nolin (2013). Pourtant, l'une des particularités de l'oral est qu'il est fuyant et éphémère, et « seul un enregistrement vidéo peut rendre l'essentiel d'une communication verbale [...] en enregistrant non seulement les énoncés, mais également les mimiques, la gestuelle, voire certains éléments contextuels » (Plessis-Bélair, 2006, p. 109). Par ailleurs, une majorité des enseignants du secondaire interrogés par Lafontaine et Messier (2009) déclarent donner des consignes pour enseigner l'oral (constat semblable au primaire, selon les observations de Nolin (2013)). Pourtant, « donner des consignes est insuffisant pour permettre aux élèves de développer leur compétence à communiquer oralement » (Dumais *et al.*, 2017, p. 114). En plus du fait que certains enseignants (selon leur propre confession) confondent enseignement et évaluation de l'oral (Lafontaine et Messier, 2009), il appert que « l'oral est [...] enseigné par certains enseignants comme si cela était de l'écrit » (Dumais, 2008, p. 4) et que, le plus souvent, les seuls éléments de l'oral qui soient effectivement enseignés soient structuraux (paraverbal, morphologie, syntaxe, vocabulaire), la partie pragmatique de l'oral étant laissée de côté (Dumais, 2008, 2016, 2018; Mottet, 2006). Il est donc possible de constater que l'oral est peu enseigné actuellement au Québec (Dumais, 2017; Messier *et al.*, 2012) et que les pratiques concernant son enseignement doivent être améliorées. « Plusieurs enseignants ont des pratiques pédagogiques boiteuses, peu significantes ou tout simplement absentes » (Dumais, 2008, p. 4).

1.1.4. Évaluation

« Communiquer oralement selon des modalités variées » est l'une des compétences identifiées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ, 2009). Les enseignants de

français se doivent de l'inclure dans leur planification et de l'évaluer (Plessis-Bélaïr, 2006). Nous avons déjà mentionné plusieurs problématiques entourant l'enseignement de l'oral, notamment qu'il était peu pratiqué dans les classes et que les activités d'évaluation sont souvent considérées comme de l'enseignement (section 1.1.3). Cela étant dit, « malgré du temps passé à travailler la communication orale, l'évaluation peut demeurer difficile pour le professeur » (Dumais, 2017, p. 17), d'autres autrices parlent aussi de « malaise » et d'« inconfort » reliés à l'évaluation de l'oral (Fisher, 2007; Lafontaine et Messier, 2009). Les enseignants attribuent ces difficultés, entre autres, au manque de formation (section 1.1.2) et à la subjectivité de l'évaluation (Lafontaine et Messier, 2009). D'autres écrits soulignent aussi la complexité reliée à l'évaluation de l'oral (Dumais, 2017; Dumais *et al.*, 2017), notamment en ce qui concerne l'impossibilité d'être exhaustif lors de l'évaluation et le choix des critères (Fisher, 2007). Les enseignants ont alors, selon Fisher (2007), le sentiment de n'évaluer qu'une partie de la performance de l'élève selon des critères choisis de façon subjective. Contrairement à l'écrit où la norme à respecter est décrite dans les dictionnaires ainsi que dans les grammaires et relativement commune aux différentes communautés, la norme orale varie selon des facteurs sociaux, géographiques et situationnels (Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005). Une telle variabilité peut, en effet, compliquer l'évaluation et rendre cette dernière subjective, surtout si aucune description officielle de la norme n'est clairement définie. L'absence de repères clairs sur lesquels s'appuyer est l'une des principales difficultés de l'évaluation selon plusieurs auteurs (Lebrun, Préfontaine et Nachbauer, 2000; Ostiguy *et al.*, 2005). De plus, le plus souvent, l'évaluation repose uniquement sur les épaules des enseignants, peu d'entre eux utilisent l'évaluation par les pairs, alors que de partager la charge de l'évaluation ne peut que la rendre moins subjective (Dumais *et al.*, 2017).

Cependant, il ne s'agit pas des seuls éléments problématiques de l'évaluation de l'oral dans les écoles québécoises. En effet, Lafontaine et Messier (2009) ainsi que Bergeron (2000) constatent que les activités d'oral se limitent souvent à une évaluation des apprentissages (évaluation sommative ou certificative), laissant de côté l'évaluation au

service de l'apprentissage (évaluation formative) et que l'évaluation se résume souvent à une note seule. Puisque l'oral est, comme mentionné précédemment, peu enseigné et que les enseignants ne font pas ou très peu d'activités d'évaluation au service de l'apprentissage, il leur arrive d'évaluer des objets de l'oral qu'ils n'ont pas enseignés (Lafontaine, Dumais et Pharand, 2016). Cela va à l'encontre de la valeur de cohérence prônée par la *Politique d'évaluation des apprentissages* du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec qui « suppose qu'il y a toujours un rapport étroit entre ce qui est évalué et ce qui a fait l'objet d'apprentissage » (*Politique d'évaluation des apprentissages*, 2003, p. 10). Selon Lafontaine et Dumais (2014), évaluer uniquement ce qui a été enseigné est « le principe de base de l'évaluation » (p. 18). Par ailleurs, certains outils d'évaluation utilisés par les enseignants ne tiennent pas compte des particularités de l'oral et du développement langagier des enfants et adolescents ou sont « démesurément centrés sur les produits de l'oral et porteurs d'indicateurs qui, souvent, restent à préciser, voir à définir » (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007, p. 34). Les mêmes auteurs constatent aussi que certains outils d'évaluation s'inscrivent difficilement dans le développement des compétences préconisé par le ministère responsable de l'éducation au Québec puisqu'ils sont constitués d'« une liste plus ou moins structurée de critères généraux qui sont autant d'indicateurs d'une performance » (Plessis-Bélair *et al.*, 2007, p. 33). En résumé, la façon dont se réalise actuellement l'évaluation de l'oral dans les classes québécoises ne satisfait ni les exigences gouvernementales (puisque'elle manque de cohérence et n'est pas axée sur le développement de compétences) ni les enseignants qui se sentent inconfortables et peu objectifs.

1.2. Registres de langue

Selon la *Progression des apprentissages au secondaire (PDA)*, en français langue d'enseignement, les élèves du secondaire doivent, dès le premier cycle, « tendre à l'utilisation de la langue standard » (PDA, 2011, p. 19) lors de leurs productions orales. Il est possible de constater au moins deux éléments problématiques, pour les élèves autant que pour les enseignants, dans cette exigence. Premièrement, « il n'existe pas encore une

description complète du français standard parlé ayant cours au Québec » (Picard, 2012, p. 21). L'absence de norme permettant d'évaluer comme plus ou moins correctes les différentes productions des élèves constitue une difficulté de l'évaluation de l'oral selon Ostiguy *et al.* (2005). Deuxièmement, les documents ministériels ne font pas la distinction entre oral spontané et oral préparé en ce qui concerne cette attente, ce qui permet de penser que les élèves doivent utiliser le registre standard lors de toutes leurs prises de parole en classe. Pourtant, selon Dumais et Ostiguy (2019), il est déraisonnable de s'attendre à ce que des étudiants du collégial (on peut considérer qu'il en est de même pour des élèves, plus jeunes, du secondaire) utilisent facilement le registre standard lors de production spontanée, et ce, pour trois raisons :

Premièrement [...] [ils] n'ont pas encore vécu de situations justifiant l'emploi du registre standard, à l'exception de circonstances souvent artificielles à l'école primaire et secondaire. [...] Deuxièmement [...] il est difficile, pour un collégien peu expérimenté, de gérer à la fois la mise en mots et l'ordre des informations qu'il veut communiquer, d'une part, et l'autocorrection linguistique, d'autre part. Il y a une troisième raison pour limiter les attentes sur ce plan : il n'est pas socialement inconvenable d'utiliser une langue plus quotidienne dans les prises de parole spontanées. (p. 4)

Selon Dumais *et al.* (2018), lorsqu'il s'agit d'oral spontané le registre utilisé « varie selon la situation de communication et les attentes de l'enseignant » (p. 49). Par contre, tout ce qui concerne la situation de communication est peu enseigné aux élèves (Dumais, 2016) et ces derniers ne connaissent guère les formes linguistiques qui appartiennent aux différents registres (Mottet, 2009). La communauté scientifique n'établit d'ailleurs pas de prescription claire en ce qui a trait aux registres de langue à utiliser en classe de français (Lafontaine et Préfontaine, 2007). De futurs enseignants, dont les propos ont été recueillis lors d'une étude visant à mieux cerner leur utilisation du registre soutenu (synonyme de standard pour ces auteurs) du français oral, affirment qu'ils utiliseront, en classe, une langue « normale » ou « correcte », mais pas ce qu'ils qualifient eux-mêmes de « bon usage » de peur « d'être jugés négativement par leurs élèves » et que l'utilisation de ce registre nuise au lien qu'ils souhaitent créer avec ces derniers (Ostiguy *et al.*, 2005, p. 11-12). Le registre familier de la langue semble, en effet, toléré lors de prises de parole

spontanées autant en ce qui concerne les élèves que les enseignants (Dumais et Lafontaine, 2011; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Une tolérance dont les documents ministériels ne font pas mention, mais qui a des répercussions dans les classes puisque, selon les observations de Lebrun *et al.* (2000), « les enseignants hésitent à porter un jugement négatif sur le français oral familier à l'école, souvent parce qu'ils l'utilisent largement eux-mêmes » (p. 52). Le précédent exemple, c'est-à-dire de futurs enseignants qui prévoient jongler entre les registres de langue pour faire preuve de professionnalisme tout en construisant une certaine familiarité avec les élèves, appuie les conclusions de Lafontaine et Préfontaine (2007) comme quoi « les élèves ont à la fois besoin de la langue contextualisée, plus familière, et de la langue décontextualisée, plus standard et plus scolaire, pour fonctionner en société » (p. 50). Par contre, il est possible de constater que les élèves ne reçoivent pas l'enseignement adéquat en ce qui concerne les situations de communication et les registres de langue, et qu'ils ne vivent pas suffisamment de situations signifiantes où l'utilisation du registre standard est requise (Dumais, 2016; Dumais et Ostiguy, 2019; Mottet, 2009). Pourtant, l'une des missions de l'école est de faire en sorte que les élèves soient capables de s'exprimer aisément dans différentes situations de communication (Sénéchal, 2016).

1.3. Motivation

La motivation est « une des conditions de toute première importance pour apprendre » (Viau, 2000, p. 5) et « joue un rôle central dans la réussite scolaire » (Plante, 2009, p. 6). Un élève motivé utilisera des stratégies efficaces et persévéra, ce qui mènera à de véritables apprentissages (Eccles et Wigfield, 2002; Viau, 2000). Toutefois, dans le contexte scolaire actuel, affligé par la « massive démobilitation des élèves » (Bourgeois, 2011, p. 236), les enseignants constatent souvent que les différents travaux, exercices et leçons qu'ils proposent aux élèves ne les motivent pas et que leurs élèves ne sont ni engagés ni persévérants (Viau, 1998; Viau et Louis, 1997). De surcroît, ce problème de motivation s'accroît au secondaire (Viau, 2000) et les classes de français ne sont pas

épargnées, bien au contraire. Selon les observations de Roy-Mercier et Chartrand (2010), un garçon sur cinq considère que la matière la moins importante à l'école est le français et près de 30 pour cent des filles affirment qu'elles apprennent peu de choses dans cette classe. Lorsqu'un élève « ne voit aucun intérêt ou aucune utilité aux activités qu'il doit accomplir [il] est généralement démotivé » (Viau, 1998, p. 45). De plus, dans les recherches, lorsque les trois compétences à acquérir en français (écrire, lire et communiquer oralement) sont comparées, la compétence à communiquer oralement est celle à laquelle les élèves accordent le moins d'importance (Roy-Mercier et Chartrand, 2010; Viau, 1998). Il faut dire qu'il s'agit aussi de la compétence la moins importante, en pourcentage, lors du calcul des notes sommatives (20 pour cent de la note pour les quatre premières années du secondaire et seulement 10 pour cent en cinquième secondaire au Québec) selon les documents ministériels (Cadre d'évaluation des apprentissages, 2011). Et ce ne serait pas la peur d'une disparition ou d'une perte de vitalité de la langue française au Québec qui motiverait les jeunes Québécois à faire des efforts dans leur cours de français. En effet, 60 pour cent de ceux interrogés par Roy-Mercier (2014), dans le cadre de la *Minienquête sur le français au Québec : perceptions et opinions d'élèves de 4^e et de 5^e secondaire*, qui avait pour objectif de rassembler un corpus fiable sur les pensées et opinions des jeunes par rapport au français, sont en désaccord avec la proposition suivante : « La situation du français au Québec me motive à faire des efforts dans mon cours de français » (p. 19). Il est donc possible de constater que les enseignants de français ont beaucoup à faire pour motiver et intéresser les élèves aux activités d'enseignement et d'évaluation en français, ce qui inclut l'oral. Parler du français de façon positive serait, selon un groupe restreint d'élèves questionnés par Roy-Mercier (2014) dans le cadre de sa Minienquête, un moyen d'assurer la préservation de la langue ou, en d'autres mots, de motiver les francophones à s'intéresser à leur langue et à apprendre à bien l'utiliser dans tous les contextes.

1.4. Insécurité linguistique

C'est le sociolinguiste américain William Labov, en 1966, qui utilise pour la première fois la notion d'insécurité linguistique dans ses travaux (Francard, 1997). Par la suite, ce concept a beaucoup été étudié dans les milieux francophones (Francard, 1997; LeBlanc, 2010) et ce ne serait pas un hasard selon Michel Francard (1997), puisque « l'insécurité linguistique est concomitante de l'expansion du français depuis le Moyen Âge [...] et on peut en observer les manifestations dans toutes les régions où le français s'est imposé » (p. 172). Le Québec ne fait pas exception. D'après Létourneau (2002), « le parler québécois [...] a commencé d'être déprécié dans les années 1840-1850 » (p. 92) principalement en raison de l'initiative de l'élite anglaise québécoise qui tirait profit de ce mépris de la langue des francophones du Québec (mépris qui se transférait automatiquement aux locuteurs de cette langue). À cette époque et jusqu'à la Révolution tranquille, de nombreux ouvrages dénonçaient le parler québécois, considéré comme un véritable « défaut national » et un « synonyme d'inculture » (Poirier, 2009, p. 16). L'élite francophone priait alors les Québécois d'adopter les tournures parisiennes pour ainsi légitimer (par association) leur langue (Poirier, 2009). Même si cette attitude a aujourd'hui évolué et que les francophones du Québec « ne considèrent plus le français de France comme LA norme et comme la seule variété de langue qui soit prestigieuse, il reste qu'ils n'ont toujours pas acquis une confiance suffisante en la légitimité du français québécois [...] pour être à l'abri d'un sentiment d'insécurité linguistique » (Mottet, 2009, p. 89). L'école serait, en grande partie, à l'origine de l'insécurité linguistique (LeBlanc, 2010) puisque « l'insécurité linguistique d'une personne dépend de sa connaissance de la langue légitime et de la conscience qu'elle a d'une distance entre la norme scolaire et ses façons de parler » (Blanchet, Clerc et Rispaill, 2014, p. 294). Bien plus qu'une simple impression d'infériorité, l'insécurité linguistique a un impact sur les comportements communicationnels des locuteurs. Mottet (2009) identifie quatre comportements indicateurs d'insécurité linguistique : 1) le changement de registre de langue dans la même phrase; 2) l'adoption momentanément du « français de France » de son interlocuteur; 3)

l'hypercorrection et 4) la sous ou surévaluation de ses compétences linguistiques. Selon Létourneau (2002), le sentiment d'infériorité linguistique était toujours, au début des années 2000, très présent chez la population francophone du Québec. Cette attitude envers la langue qu'ils parlent et qu'ils enseignent influence les enseignants de français. En effet, différents résultats de recherche rapportés par Mottet (2009) montrent que de futurs enseignants ont tendance à surestimer leur maîtrise du français oral, qu'ils croient majoritairement que le registre familier du français est condamnable dans tous les contextes et qu'ils arrivent difficilement à identifier les erreurs présentes dans leurs propres prises de parole. Le sentiment d'insécurité linguistique ne fait qu'exacerber la plupart des éléments problématiques déjà énumérés, contribuant autant à la comparaison défavorable de l'oral avec l'écrit (puisque l'insécurité touche principalement la langue orale) qu'à la motivation déficiente des élèves (le sentiment de compétence des élèves étant durement touché par l'insécurité linguistique) (Blain, Cavanagh et Cammarata, 2018; Blanchet *et al.*, 2014; Létourneau, 2002).

1.5. Question de recherche

Les différents éléments de problématique énoncés précédemment concernant l'enseignement et l'évaluation de l'oral, ainsi que la motivation des élèves du secondaire nous amènent à poser la question de recherche suivante : Comment la mise à l'essai d'une séquence d'enseignement de l'oral, incluant l'évaluation par les pairs, agit-elle sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire et sur la valeur perçue des activités de prise de parole en classe de français?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre est consacré à définir et à expliciter les assises théoriques de l'intervention que nous mènerons. Puisque celle-ci, en plus de permettre un développement professionnel et une réflexion sur ce dernier, vise le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves et souhaite favoriser la valeur¹ perçue des activités d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de français, plusieurs sections seront consacrées à l'oral afin de le définir et d'explorer les principales avancées didactiques des dernières années. Puis, nous nous attarderons à la motivation. En terminant, un court paragraphe sera consacré à l'approche culturelle. Quoique secondaire dans ce projet, cette approche motivera le choix du sujet de l'activité de production finale qui sera proposée aux élèves. Ces derniers devront explorer les dimensions historique et/ou sociologique du français.

2.1 Définition de l'oral

Comme l'affirment Lafontaine et Dumais (2014), le terme « oral » est présent dans plusieurs écrits scientifiques, professionnels, didactiques et ministériels, mais celui-ci est très rarement accompagné d'une définition, ce qui rend difficile le fait de le définir. Étant donné cette situation, dans le cadre de sa thèse doctorale, Christian Dumais a fait un important travail d'analyse conceptuelle pour définir ce qu'est l'oral. Puisque peu de définitions existent et qu'un travail scientifique a été fait de la part de Dumais (2014), nous reprenons sa définition pour définir ce concept central de notre essai :

¹ Il ne faut pas confondre valeur et utilité perçue de la tâche. L'utilité est un des quatre indicateurs de la valeur de la tâche. Ces concepts sont définis plus en détail dans la section 2.8.1.

Le terme « oral » 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, pause, 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. (p. 5)

L'oral est également « un objet complexe qui peut être médium ou objet d'enseignement/apprentissage » (Dumais *et al.*, 2017, p. 104). L'oral médium est celui dont il était question lorsque nous avons mentionné que l'oral était omniprésent dans les salles de classe. Il s'agit de l'oral utilisé pour enseigner les autres disciplines ou les autres volets du français, pour donner des consignes, discipliner les élèves, participer à des discussions spontanées ou encore poser ou répondre à des questions (Dumais et Lafontaine, 2011; Lafontaine et Messier, 2009). Donner des consignes aux élèves, par exemple sur le déroulement d'un exposé oral, ne constitue pas un enseignement de l'oral, mais bien une utilisation de l'oral médium. Cette dimension de l'oral n'est pas à bannir des classes de français, elle « est nécessaire à la transmission des connaissances et à la bonne communication entre l'enseignant et ses élèves » (Plessis-Bélair *et al.*, 2007, p. 12). Par contre, puisqu'aucun apprentissage structuré ne découle de l'utilisation de l'oral médium en classe (De Grandpré, 2016), les enseignants se doivent d'enseigner l'oral comme un objet à part entière. « L'oral considéré comme un objet d'enseignement a un impact beaucoup plus grand et positif sur les élèves » (Lafontaine et Préfontaine, 2007, p. 60). Pour enseigner l'oral de façon explicite et le considérer comme un objet autonome d'enseignement/apprentissage, il faut le décomposer en éléments qui pourront être enseignés et appris (Dumais *et al.*, 2017). Un objet d'enseignement/apprentissage « peut être défini, observé, analysé, décortiqué et mis en pratique par les élèves » (Dumais *et al.*, 2017, p. 106). Dumais (2014) a circonscrit et défini plus de 300 de ces objets qui sont répartis dans deux grands volets (volet structural et volet pragmatique) et dix catégories.

Le volet structural de l'oral, comme son nom l'indique, concerne la structure de la langue, c'est-à-dire les composantes de la langue orale et les liens et règles qui organisent ces composantes (Dumais, 2014, 2016). Il s'agit, entre autres, de « la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique » (Dumais, 2014, p. 49). Dans le cadre de sa thèse doctorale, Dumais (2014) a divisé ce volet en quatre types, soit les types paraverbal, morphologique, syntaxique et lexico-sémantique. L'intonation, l'articulation et le volume sont des objets qui font partie du type paraverbal (Dumais, 2014, 2016). Le type morphologique correspond à la structure et à la formation des mots; les accords en genre et en nombre, la conjugaison, etc. (Dumais, 2014, 2016). Le type syntaxique comprend les objets en lien avec la syntaxe, notamment la coordination, la subordination et la juxtaposition (Dumais, 2014, 2016). Finalement, le type lexico-sémantique est relatif au vocabulaire; au sens des mots et des expressions utilisés (Dumais, 2014, 2016). Le deuxième volet de la typologie de Dumais (2014), le volet pragmatique, « concerne le rapport entre le langage et son contexte d'utilisation, c'est-à-dire l'utilisation du langage en contexte » (p. 49). Ce volet est divisé en six types : le type non verbal, le type matériel, le type communicationnel, le type discursif, le type de contenu et le type émotionnel. Le type non verbal comprend les signaux perceptibles avec les yeux, entre autres, la posture, les gestes, les expressions faciales, etc. (Dumais, 2014, 2016). Le type matériel est en lien avec les supports visuels ou audio utilisés et leurs caractéristiques autant en situation d'écoute que de prise de parole (Dumais, 2014, 2016). Le type communicationnel concerne tout ce qui a trait à l'analyse et à la prise en compte de la situation de communication (choix du registre de langue, interactions, etc.) (Dumais, 2014, 2016). Le type discursif comprend les conduites discursives (entre autres narrative, explicative, argumentative et dialogale), les éléments qui concernent la textualisation (notamment la cohésion et la cohérence) et la gestion des voix énonciatives, c'est-à-dire les différents personnages, narrateurs ou auteurs qui peuvent s'exprimer dans un texte (Dumais, 2014, 2016). Le type de contenu est en lien avec l'ensemble des informations communiquées

(Dumais, 2014, 2016). Finalement, le type émotionnel correspond aux émotions ressenties lors de l'écoute ou de la prise de parole (Dumais, 2014, 2016).

2.2 Différentes formes de l'oral

L'oral peut prendre différentes formes, il peut être préparé, spontané ou encore réflexif. L'oral est dit préparé lorsque la prise de parole a été précédée d'une période de préparation et d'une ou de plusieurs répétitions (mises en pratique) (Dumais *et al.*, 2018). À l'inverse, l'oral spontané correspond aux prises de parole qui sont faites sans temps de préparation et sans répétitions (Dumais *et al.*, 2018). Lorsqu'il est spontané, l'oral est imaginé, construit et produit au même moment, il est alors tout à fait normal que les locuteurs hésitent, se trompent et se corrigent (Dumais, 2018; Dumais *et al.*, 2018). « L'oral spontané en soi ne s'enseigne pas, il se pratique » (Dumais *et al.*, 2018, p. 51). Par contre, il est possible d'enseigner les objets de l'oral grâce ou à partir de situation d'oral spontané. L'oral réflexif, quant à lui, n'est pas un type ou une modalité de production, mais plutôt une utilisation particulière du processus de prise de parole : l'oral pour réfléchir. Un enseignant encourage l'oral réflexif lorsqu'il demande aux élèves de verbaliser ce qu'ils ont appris, ce qu'ils sont en train d'apprendre ou ce qu'ils prévoient apprendre (Dumais *et al.*, 2018). Pratiquer l'oral réflexif « sert à comprendre, à préciser sa pensée, à comparer les interprétations » (Plessis-Bélaïr, 2010, p. 27).

2.3 Développement de la compétence à communiquer oralement

Le développement de la compétence à communiquer oralement passe par le développement de la langue orale que Dumais (2014) définit comme « un processus continu et progressif de changements ordonnés, orientés, cumulatifs et durables qui amène un progrès intégral et structurant de la langue orale d'un individu. Ce développement se fait autant par acquisition [...] [apprentissage implicite] que par apprentissage [...] [apprentissage explicite] » (p. 61). Dès leur arrivée à l'école, vers l'âge de cinq ans, les enfants maîtrisent déjà la plupart des composantes orales de leur langue maternelle,

principalement les éléments du volet structural (Dumais, 2014; Plessis-Bélair, 2010). Ils ont développé leur compétence à communiquer oralement de façon implicite au contact de leur entourage (De Grandpré, Lafontaine et Plessis-Bélair, 2016; Dumais, 2014; Plessis-Bélair, 2010). Selon Dumais (2014), cet apprentissage implicite seul ne pourra suffire pour l'atteindre une maîtrise satisfaisante de la langue orale, il se doit d'être complété d'un apprentissage explicite du volet structural autant que du volet pragmatique de la langue orale. Le rôle de l'école et de l'enseignant de français est donc l'enseignement explicite de la langue orale afin de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Selon les indications du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, au secondaire, l'enseignant doit « outiller l'élève pour qu'il devienne un auditeur avisé et qu'il prenne la parole avec assurance et de manière réfléchie dans une grande diversité de situations » (PFEQ, 2006, p. 119). Dans le même document, le ministère définit cette compétence en lui attribuant quatre composantes : construire du sens, intervenir oralement, adopter une distance critique (exclusive au deuxième cycle du secondaire) et réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur. Il précise aussi qu'« il n'est pas suffisant de faire en sorte que les élèves parlent entre eux pour qu'ils développent leur compétence à communiquer oralement » (PFEQ, 2006, p. 119). Dans cette optique, des approches et des modèles didactiques ont été développés.

2.4 Approches didactiques pour l'enseignement de l'oral

En ce qui concerne la didactique de l'oral, il y a trois approches didactiques principales, soit l'oral intégré, l'oral pragmatique et l'oral par les genres. L'oral intégré rejoint l'idée des compétences transversales adoptée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, c'est-à-dire qu'il est intégré à et au service de toutes les disciplines (De Grandpré, 2016; Dumais *et al.*, 2017). Selon cette approche, l'enseignement de l'oral passe par les conduites discursives (« structure composée d'une suite d'énoncés reliés entre eux et dotés d'une organisation » qui est entre autres narrative, descriptive, argumentative ou

explicative (Dumais, 2014, p. 57)). Peu d'informations existent, au Québec, sur les retombées réelles de l'oral intégré au secondaire (Dumais *et al.*, 2017). L'oral pragmatique, quant à lui, s'intéresse aux règles linguistiques qui encadrent les conversations et aux conventions extralinguistiques (règles de politesse, tours de parole, interrompre ou conclure une conversation, registres de langue, non-verbal, etc.) (De Grandpré, 2016; Dumais *et al.*, 2017). Dans le cadre de ce courant didactique, l'élève apprend à considérer son ou ses interlocuteurs et à analyser la situation de communication afin d'avoir des communications harmonieuses avec les autres (De Grandpré, 2016; Dumais *et al.*, 2017). Finalement, l'oral par les genres, l'approche qui sera privilégiée dans le cadre de ce travail, aborde l'oral à partir des genres. « Le genre correspond à une forme conventionnelle, stable dans le temps et dans une culture donnée, constituée de séquences textuelles [à l'écrit et de conduites discursives à l'oral] où l'une domine plus que l'autre » (Dumais, 2014, p. 55). En d'autres mots, « les genres sont des pratiques orales socialisées, pratiques que les élèves peuvent retrouver à la télévision et dans la vie de tous les jours, telles que des débats et des discussions » (Lafontaine, 2004, p. 3). Puisque les genres constituent des entités stables régies par des conventions, il est possible d'enseigner aux élèves les caractéristiques et les objets d'enseignement/apprentissage d'un genre choisi. La prochaine section s'attardera à décrire des modèles didactiques pouvant servir à l'enseignement de l'oral par les genres.

2.5 Modèles didactiques pour l'enseignement de l'oral

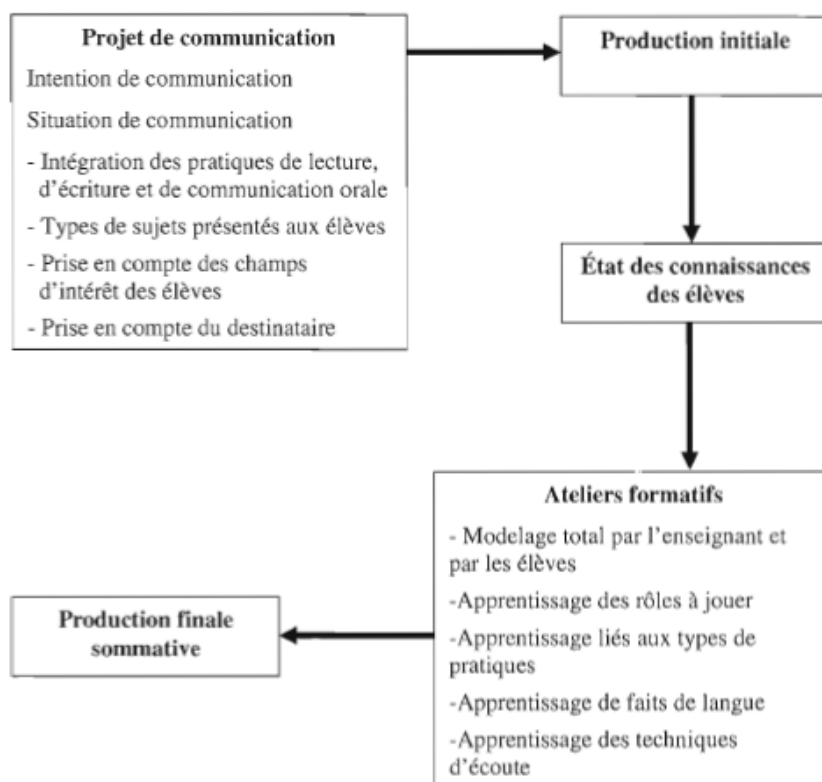
Un modèle didactique est « une stratégie didactique représentée de façon simplifiée, qui a été validée empiriquement ou scientifiquement » (Dumais et Messier, 2016, p. 14), c'est-à-dire un plan de cheminement que les enseignants peuvent suivre pour organiser leurs leçons (Dumais et Messier, 2016). Dans cette section, nous nous attarderons à deux modèles complémentaires, celui de Lizanne Lafontaine (séquence d'enseignement) et celui de Christian Dumais (atelier formatif). Après avoir défini les deux statuts de l'oral (médium et objet d'enseignement/apprentissage), spécifié leur rôle et leur importance

dans l'enseignement de l'oral et fait une description précise de cinq types d'ateliers formatifs, Lafontaine concrétise l'enseignement de l'oral comme objet autonome dans sa séquence d'enseignement (Dumais, 2008). Dumais a, par la suite, précisé le déroulement des ateliers formatifs présents dans la séquence didactique de Lafontaine. Nous reprendrons les mots de Dumais et Messier (2016) pour résumer l'évolution qui a mené à l'élaboration de ces modèles didactiques : « [les ateliers formatifs] ont été mis de l'avant dans une séquence didactique développée par des chercheurs suisses (entre autres Dolz et Schneuwly, 1998), puis classifiés en cinq types par Lafontaine en 2001, avant d'être explicités en six étapes par Dumais (2010 et 2011) » (p. 5-6).

2.5.1 Séquence d'enseignement de Lafontaine

Comme mentionné précédemment, la séquence d'enseignement développée par Lafontaine en 2007, reprend le déroulement proposé par Dolz et Schneuwly : production initiale, état des connaissances des élèves, ateliers en oral et production finale (Dumais, 2008; Lafontaine et Préfontaine, 2007).

Séquence d'enseignement de Lafontaine
(Messier, 2007, p. 53, dans Dumais, 2008, p. 300)



La première étape, la production initiale, est une production spontanée des élèves sans apprentissages préalables. Ils doivent utiliser ce qu'ils connaissent déjà et faire de leur mieux. L'enseignant reviendra ensuite sur chaque production ou sur la production de quelques élèves qui ont fait la production initiale afin d'énoncer clairement les forces et les faiblesses de chacun; un retour que rendra possible un enregistrement audio ou vidéo de la production initiale (Dumais, 2008). Un état des connaissances est la deuxième étape de la séquence didactique de Lafontaine; étape à laquelle les élèves doivent participer. En effet, « ce sont les élèves qui déterminent les points forts et les points faibles qui devront être travaillés » (Dumais, 2008, p. 31). Ces observations faites par les élèves de la classe détermineront le contenu et le nombre d'ateliers formatifs qui seront réalisés lors de l'étape suivante du modèle de Lafontaine (Dumais, 2008). Au niveau secondaire, il est

recommandé de limiter à quatre ou cinq le nombre d'ateliers formatifs (Dumais, 2010). Au-delà de ce nombre, il y a risque de surcharge cognitive pour les élèves (Lafontaine et Dumais, 2014). Dans le cadre de sa thèse, Lafontaine a distingué cinq types d'ateliers formatifs : 1) le modelage total par l'enseignant et parfois par l'élève; 2) l'apprentissage des rôles à jouer (animateur, modérateur, expert, etc.); 3) l'apprentissage lié aux types de pratique (selon le genre : débat, discussions, etc.); 4) l'apprentissage des faits de langue (éléments prosodiques, non-verbal, registres de langue, etc.) et 5) l'apprentissage des techniques d'écoute (Dumais, 2008; Lafontaine et Préfontaine, 2007). De ces cinq types d'ateliers formatifs, quatre ont été retenus par les recherches ultérieures; le modelage ayant été exclu puisqu'il est considéré comme une technique pédagogique plutôt qu'un atelier formatif (qui doit proposer un apprentissage aux élèves) (Dumais et Messier, 2016). Lafontaine insiste, en les nommant ainsi, sur la valeur formative des ateliers formatifs; leur mission première étant de permettre aux élèves de faire des erreurs et de s'exercer avant l'évaluation sommative (Dumais et Messier, 2016). Une fois les ateliers formatifs terminés, les élèves devront réaliser la production sommative finale.

2.5.2 *Atelier formatif*

Le modèle didactique de l'atelier formatif a été inspiré de la séquence d'enseignement de Lafontaine et reprend, d'une certaine façon, le même déroulement (Dumais, 2008).

Étapes d'un atelier formatif
(Dumais, 2008, 2010; Dumais et Messier, 2016)

Étapes	Explications
1. Élément déclencheur	L'atelier formatif est introduit par la présentation d'un élément déclencheur, c'est-à-dire une démonstration en direct ou enregistrée de l'objet de l'oral qui sera travaillé. Sans nommer l'objet en question, la démonstration devra d'abord faire état d'une mauvaise utilisation du dit objet, puis d'une bonne utilisation.
2. État des connaissances	Cette deuxième étape consiste à questionner les élèves à propos des points forts et des faiblesses de l'élément déclencheur. Les connaissances antérieures et les représentations des élèves seront alors

	connues de l'enseignant. C'est aussi lors de l'état des connaissances que sera officiellement identifié l'objet de l'oral.
3. Enseignement	À partir des connaissances antérieures et des représentations des élèves, l'enseignant décortique et explique l'objet de l'oral et peut modéliser l'objet. Il y a coconstruction avec les élèves d'un référentiel.
4. Mise en pratique	Lors de la mise en pratique, les élèves réinvestissent leurs apprentissages dans des activités en équipe ou en groupe-classe. Il n'est pas nécessaire que tous les élèves prennent la parole; certains apprendront par imitation ou par observation. Il y a autant de mises en pratique que nécessaire.
5. Retour	La cinquième étape de l'atelier formatif consiste à revenir en grand groupe sur la ou les mises en pratique. Des élèves peuvent refaire devant le groupe ce qu'ils ont fait en équipe afin de relever ce qui est bien compris et moins bien compris. L'enseignant doit s'assurer de la compréhension de tous.
6. Activité métacognitive	Pour conclure l'atelier formatif, les élèves sont invités à réaliser des activités métacognitives permettant de réfléchir à leurs apprentissages et à garder des traces écrites de ces réflexions (journal de bord, carte conceptuelle, etc.).

La réalisation d'ateliers formatifs dans le cadre d'un enseignement de l'oral permet aux élèves de vivre des évaluations au service de l'apprentissage (formatives) avant l'évaluation de l'apprentissage (sommative) et de savoir exactement sur quels éléments portera cette évaluation (Dumais, 2010). Alors, « l'enseignement et l'évaluation de l'oral ne sont plus un lourd fardeau, ni pour les élèves ni pour l'enseignant » (Dumais, 2010, p. 59).

2.6 Évaluation de l'oral

Selon la définition adoptée par le ministère de l'Éducation du Québec, « l'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (Politique d'évaluation des apprentissages, 2003, p. 4). Selon les prescriptions gouvernementales, toutes personnes qui évalue dans un cadre scolaire doit

orienter sa pratique selon certaines valeurs : la justice (« le droit de reprise et le droit d'appel sont reconnus aux élèves »), l'égalité (l'évaluation doit se faire selon les mêmes critères pour tout le monde), l'équité (il faut tenir compte des particularités individuelles et les paramètres de l'évaluation ne doivent pas favoriser certains individus), la cohérence (il faut évaluer ce qui a été enseigné), la rigueur (l'utilisation d'outils d'évaluation de qualité qui permettent une collecte de données pertinentes et suffisantes) et la transparence (les intentions et critères d'évaluation doivent être connus) (Politique d'évaluation des apprentissages, 2003). Toujours selon les documents ministériels, l'évaluation a deux fonctions principales : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences (Politique d'évaluation des apprentissages, 2003). Ces deux fonctions correspondent à ce qui est aujourd'hui appelé l'évaluation de l'apprentissage (évaluation sommative) et l'évaluation au service de l'apprentissage (évaluation formative) (Dumais, 2015a). La première est certificative, il s'agit en quelque sorte d'un rapport de rendement à un moment donné, d'une note (ou d'une cote) certifiant le degré de maîtrise des compétences (Dumais, 2015a; Mougnot, 2013). Les critères d'évaluation de l'évaluation de l'apprentissage sont prescrits pour chaque discipline et chaque compétence, par le ministère de l'Éducation du Québec dans *le PFEQ* et « doivent absolument avoir fait l'objet d'un enseignement au préalable pour permettre une évaluation cohérente » (Dumais, 2015a, p. 11). Cette première dimension de l'évaluation est basée exclusivement sur le jugement de l'enseignant (Politique d'évaluation des apprentissages, 2003). L'évaluation au service de l'apprentissage, quant à elle, fait partie du processus d'apprentissage, se déroulant autant avant que pendant l'enseignement (Dumais, 2015a; Stobart, 2011). Son objectif est de soutenir et de favoriser les apprentissages des élèves, elle permet autant à l'enseignant qu'à l'élève d'être informé de sa progression et de ses difficultés (Dumais, 2015a). La Politique d'évaluation du gouvernement du Québec insiste sur l'importance de cette deuxième fonction en précisant que « l'élève n'apprend pas pour être évalué; il est évalué pour mieux apprendre » (Politique d'évaluation des apprentissages, p. 14). « L'atelier formatif à l'oral [...] est un exemple d'évaluation au service de l'apprentissage puisqu'il permet à l'enseignant de voir où les élèves en sont

dans leur apprentissage d'un objet de l'oral et aux élèves d'avoir la chance de s'exercer sans être formellement évalués » (Dumais, 2015a, p. 11). La Politique d'évaluation mentionne aussi le rôle actif que doit avoir l'élève dans les activités d'évaluation au service de l'apprentissage et propose l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs pour permettre cette participation. Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons retenu l'évaluation par les pairs. Nous nous attarderons donc uniquement à ce moyen d'évaluation. Mentionnons cependant que l'évaluation par les pairs inclut l'autoévaluation et la coévaluation (Dumais, 2008).

2.6.1 Évaluation par les pairs

Le ministère de l'Éducation du Québec, dans la *Politique d'évaluation des apprentissages*, recommande donc d'inclure l'élève dans le processus d'évaluation, en précisant toutefois que ce dernier ne peut que prendre part à l'évaluation au service de l'apprentissage (Politique d'évaluation des apprentissages, 2003). La démarche d'évaluation par les pairs comprend trois étapes : l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et l'évaluation par l'enseignant (Dumais, 2011). La première étape, l'autoévaluation est « indispensable », selon Dumais (2011), puisque l'élève doit être en mesure de poser un regard critique sur sa performance pour écouter et accepter les commentaires d'autres élèves. La deuxième étape, l'évaluation par les pairs, consiste à demander aux élèves de déterminer les forces et les faiblesses de leurs camarades de classe (Lafontaine, 2007). Cette évaluation peut être donnée sous forme de note, de cote ou d'une description (Lafontaine, 2007). Dans le cadre d'une évaluation par les pairs descriptive, les élèves utilisent une grille d'observation détaillée en lien avec les objets de l'oral qui ont été enseignés pour noter leurs observations (Dumais, 2017). La troisième étape, l'évaluation par l'enseignant, est une synthèse et une validation des commentaires et observations des pairs (Dumais, 2011). L'évaluation par les pairs exige une interaction entre les élèves et se doit d'être enseignée, « il est important de former les élèves à faire des commentaires judicieux » (Dumais, 2008, p. 58). Différents éléments peuvent leur être enseignés comme l'observation des faits, le message en « je » et la rétroaction sandwich (Dumais, 2011). En plus de favoriser un rôle

actif de l'élève dans les activités d'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation par les pairs est une occasion pour l'enseignant d'élaborer les critères d'évaluation avec les élèves (Durand et Chouinard, 2006, cité dans Dumais, 2008). Avoir participé à la conception de la grille d'observation permet aux élèves une meilleure compréhension des critères et, par conséquent, de faire une évaluation plus adéquate de la performance de leurs pairs (Dumais, 2008).

2.7 Variation et variété linguistique

Une langue, le français par exemple, n'est pas parlée ou écrite de la même façon par tous ses usagers; le terme *variation linguistique* est utilisé pour désigner cette réalité (Reinke et Ostiguy, 2016). Cette variation est due à des facteurs sociaux, géographiques et historiques et « touche des mots ou des expressions, des prononciations d'une même voyelle ou consonne, voire des structures morphosyntaxiques » (Reinke et Ostiguy, 2016, p. 29). L'expression *variété linguistique*, quant à elle, réfère à une forme relativement définie d'une même langue qui pourra être identifiée grâce à des éléments linguistiques qui ne se retrouvent pas dans les autres variétés (les dictionnaires identifient parfois l'appartenance à une variété linguistique grâce à des termes comme : familier, québécois, technique, etc.). Trois types de variétés linguistiques sont habituellement distingués, soit les variétés géographiques, situationnelles et sociales (Reinke et Ostiguy, 2016). En d'autres mots, il existe différentes variétés d'une même langue qui sont relativement discriminées selon les lieux, les statuts sociaux et les situations de communication; il y aura également à l'intérieur de ces variétés (et même chez un locuteur ou scripteur unique) de la variation linguistique, c'est-à-dire que tout ne sera pas écrit ou prononcé de façon identique à chaque fois. L'expression *variation situationnelle* est utilisée pour « rendre compte du fait qu'une même personne peut s'exprimer d'une façon dans une situation formelle et d'une autre dans une situation informelle, avec des chevauchements parfois » (Reinke et Ostiguy, 2016, p. 30).

2.7.1 Situation de communication

Une situation de communication est un « cadre social donné » (Dumais, 2014) défini selon différents éléments qui lui confèrent, selon leur nature, une valeur plus ou moins formelle. Il s'agit, en fait, de « l'ensemble des conditions dans lesquelles une communication s'effectue » (Dumais et Ostiguy, 2019, p. 2). La formalité d'une situation de communication varie selon le sujet dont il est ou sera question, les relations sociales et personnelles entre les interlocuteurs et le type de communication (type de discours) (Reinke et Ostiguy, 2016).

2.7.2 Registres de langue

Ostiguy *et al.* (2005) ont retenu, pour désigner la variation situationnelle, le terme *registre*. Ils définissent ce dernier « comme une variété de langue utilisée plus fréquemment dans tel ou tel type de communication et caractérisée sur le plan linguistique, entre autres, par un ensemble de variantes phonologiques, morphologiques, lexicales et syntaxiques » (Ostiguy *et al.*, 2005, p. 15). Les auteurs ne s'entendent pas sur le nombre de registres et sur leur appellation. Le Cadre européen commun de référence en identifie six, alors qu'une typologie à quatre registres revient le plus souvent chez les auteurs canadiens (Picard, 2012) : 1) le registre soutenu, littéraire ou soigné; 2) le registre standard, neutre ou correct; 3) le registre familier et 4) le registre très familier ou populaire. Les documents gouvernementaux produits par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec à l'intention des enseignants du secondaire (PDA et PFEQ) ne mentionnent que les variétés (ici, synonymes de registres) familière, standard et soutenue, nous nous contenterons donc de définir ces trois niveaux. Picard (2012), à partir des écrits de différents auteurs, décrit le registre soutenu comme s'apparentant à l'écrit et rare à l'oral « sauf pour les locuteurs se situant au plus haut de l'échelle sociale » (p. 19). Elle mentionne également, comme critère de distinction de ce registre, une utilisation fréquente d'un vocabulaire recherché. La même autrice cite Nadasdi *et al.* (2005) et le dictionnaire du groupe FRANQUS pour affirmer que le registre standard, quant à lui, est non marqué,

c'est-à-dire qu'il correspond aux emplois corrects et neutres de la langue et qu'il respecte les règles de la langue écrite (Picard, 2012). Les journalistes et animateurs de la télévision et de la radio de Radio-Canada sont la référence en ce qui a trait au français parlé standard québécois (Ostiguy *et al.*, 2005) qui, d'ailleurs, « trouve sa pleine légitimité sociale dans la réalisation de divers genres à dominante descriptive et explicative » (Dumais et Ostiguy, 2019, p. 4). Le registre familier, quant à lui, est utilisé en contexte informel et présente des variantes moins valorisées que celles du registre standard (Picard, 2012). Selon Ostiguy *et al.* (2005), il est caractérisé, entre autres, par l'utilisation d'anglicismes, de calques de l'anglais, de diverses impropriétés lexicales et, à l'oral spécifiquement, de diphtongaisons importantes et par la chute fréquente d'un groupe de consonnes finales (agréable prononcé « a-gré-ab » plutôt qu' « a-gré-abl »).

2.8 Motivation scolaire

La motivation, de façon générale, peut se définir comme une « force », un « motif poussant quelqu'un à agir » (dictionnaire Usito, en ligne). Eccles et Wigfield (2002) soulignent que, selon ce sens premier du mot, étudier la motivation équivaut donc à étudier l'action, mais précisent que « les théories modernes sur la motivation se concentrent plus spécifiquement sur la relation entre l'action et les croyances, les valeurs et les buts » (p. 110, traduction libre). Dans un même ordre d'idée, la motivation scolaire peut être définie comme « un état dynamique qui pousse l'étudiant à s'engager et à persévérer dans les tâches scolaires [et] qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement » (Viau, 2009, cité dans Dubeau, Frenay et Samson, 2015, p. 3 et Ménard et Leduc, 2016, p. 3). Il ne s'agit pas d'un trait de caractère inné, mais plutôt d'un concept qui évolue en fonction des expériences et qui varie selon les situations (Dubeau *et al.*, 2015) et qui mène à la réussite et à la persévérance scolaire (Ménard et Leduc, 2016). La motivation d'un élève par rapport à une activité pédagogique dépend de trois paramètres : la perception qu'a l'élève de la valeur de la tâche proposée, la perception qu'il a de sa compétence à accomplir la tâche et sa perception de son degré de contrôle

sur le déroulement et les conséquences de la tâche. Ces trois éléments influencent l'engagement cognitif de l'élève, sa persévérance et sa performance (Viau et Bouchard, 2000). Selon les mêmes auteurs, c'est « la perception de la valeur de l'activité [...] qui a le plus de pouvoir prédictif sur l'engagement cognitif et la persévérance dans l'apprentissage » (Viau et Bouchard, 2000, p. 16).

2.8.1 Valeur de la tâche

Selon Dubeau *et al.* (2015), la valeur de la tâche correspond à « l'appréciation subjective d'un individu quant à la manière dont une tâche influence son désir de la réaliser et satisfait ses besoins et buts à atteindre » (p. 12). Cette appréciation peut être divisée en quatre indicateurs : l'importance, l'intérêt, le coût et l'utilité perçue de la tâche (Dubeau *et al.*, 2015). L'importance de la tâche renvoie à la valorisation accordée à une activité en lien avec les valeurs ou les compétences importantes pour l'élève (Neuville, 2006). Par exemple, un élève accordera plus d'importance à une activité de lecture si sa famille ou son entourage valorise les compétences en lecture. L'intérêt de la tâche fait référence aux préférences de l'élève, au plaisir subjectif qu'il éprouve à réaliser une activité ou à en apprendre plus sur un sujet (Neuville, 2006). « Le coût représente les aspects négatifs perçus si on s'engage dans la tâche : quantité d'effort requis pour réussir la tâche, temps investi [...], peur de l'échec » (Neuville, 2006, p. 88). L'utilité perçue de la tâche, quant à elle, renvoie au lien que fait l'apprenant entre la tâche qui lui ait demandée et la réalisation de ses buts personnels ou de ses projets d'avenir (Dubeau *et al.*, 2015). « Cette perception est spécifique aux matières et aux activités pédagogiques et peut changer rapidement, notamment selon les pratiques enseignantes mises en œuvre » (Dubeau *et al.*, 2015, p. 14). Il est donc possible de constater que la valeur accordée à une activité par un élève est, premièrement, individuelle, quoiqu'influencée par l'entourage, subjective et évolutive (se modifiant au même rythme que les buts ou objectifs des élèves changent ou se clarifient).

2.9 Approche culturelle

Selon Simard (2004), « une approche culturelle de l'enseignement consiste à développer la conscience historique, donc civique, des élèves » (p. 17). La conscience historique dont il parle correspond au concept de perspective historique évoqué par Inchauspé (2007). Selon ce dernier, la perspective historique concerne toutes les disciplines scolaires puisque ce qui est enseigné « a été élaboré dans le passé et ne pas en parler conduit à les présenter comme des choses intemporelles [...] en agissant ainsi on leur enlève de fait leur caractère culturel, c'est-à-dire celui de réponse à une situation » (p. 24). Priver la langue, le français, de son caractère culturel la dénature puisqu'il s'agit, avant d'être un code avec des règles et des exceptions, « [d'] une pratique sociale et culturelle » (Chartrand, 2003, p. 75). En classe de français, l'approche culturelle passe donc par la mise de l'avant et l'instauration d'une culture de la langue autour de quatre axes : un axe linguistique, un axe littéraire et esthétique, un axe historique et un axe sociologique (Simard, 2004). L'expression « culture de la langue », tirée de Chartrand (2003), correspond à « un ensemble organisé de savoirs sur la langue et les textes, de savoir-faire langagiers : parler, écouter, lire, écrire et de valeurs associées aux pratiques langagières » (p. 74). Il s'agit d'accroître les connaissances générales des élèves concernant l'évolution de la langue, ses régularités et ses différentes utilisations (technique, pratique autant qu'artistique) (Chartrand, 2003). Selon la même autrice, avoir des « connaissances sur la langue transforment la conception qu'on se fait de la langue. Le français cesse d'être vu comme une langue capricieuse, absurde, compliquée et comptant plus d'exceptions que de régularités » (p. 75). Donc, selon l'approche culturelle, aborder, par exemple, les axes historique et sociologique de la langue dans le cadre d'une activité de recherche et de production orale avec les élèves, comme nous le proposons dans ce projet, pourrait modifier la perception des élèves par rapport au français et aux activités qui sont proposées dans le cours de français (valeur de la tâche) et ainsi avoir une influence sur leur motivation.

2.10 Objectifs de l'intervention

Basée sur les connaissances théoriques présentées ci-haut, l'intervention élaborée et mise en pratique dans le cadre de cet essai a alors comme objectifs de :

- Rendre compte de la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral par les genres en français langue d'enseignement au secondaire québécois à propos de l'audioguide.
- Rendre compte du développement de la compétence à communiquer oralement des élèves après la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral.
- Rendre compte de la valeur perçue par les élèves du cours de français lorsqu'une séquence d'enseignement de l'oral est réalisée en classe.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre sera consacré à la présentation de la démarche méthodologique utilisée dans le cadre de notre intervention en classe du secondaire qui a pour objectif premier le développement et l'analyse de compétences professionnelles. Nous présenterons d'abord les caractéristiques d'une recherche-action et, plus spécifiquement, les éléments de ce projet qui s'inspirent de cette approche. Puis, nous décrirons en détail le contexte dans lequel notre intervention s'est déroulée, les paramètres de l'intervention elle-même et les outils qui nous ont permis de collecter et d'analyser nos données.

3.1 Recherche-action

Notre intervention en classe, qui est un projet de recherche et de développement professionnel, s'inspire de la recherche-action. Cette approche a d'abord été proposée aux enseignants par Stephen Corey, en 1953, pour les amener à étudier et améliorer leurs propres méthodes d'enseignement (Dolbec et Clément, 2004). Selon Dolbec et Clément (2004), la recherche-action « permet d'améliorer la pratique, de comprendre cette pratique et d'améliorer le milieu où elle se déroule tout en permettant de mieux le comprendre » (p. 185). Ce type de recherche se distingue par son objectif et le rôle actif qu'occupe le chercheur. En effet, le but d'une recherche-action est de provoquer un changement dans une situation problématique donnée (Dolbec et Clément, 2004; Guay, Dolbec et Prud'homme, 2016), c'est-à-dire de tester une action provocatrice de changement et d'observer ce dernier. La recherche-action est vue « plus comme une stratégie de développement professionnel plutôt qu'une méthodologie qui condui[t] à

la production de connaissances » (Guay *et al.*, 2016, p. 536). Le rôle actif du chercheur est également une des caractéristiques qui distingue la recherche-action, ce dernier « cherche à collaborer avec ceux qui sont impliqués dans la situation problématique » (Dolbec et Clément, 2004, p. 195). Le chercheur mène une expérience concrète, puis observe et réfléchit sur cette expérience (Dolbec et Clément, 2004). D'ailleurs, ce serait ce rôle actif dans la planification, l'implantation et l'évaluation des nouvelles pratiques qui favoriserait l'utilisation et l'acceptation des résultats de la recherche sur le terrain (Guay *et al.*, 2016). Dolbec et Clément (2004) expliquent le déroulement d'une recherche-action selon six étapes : le point de départ, la clarification de la situation, la planification de l'action, l'action, l'évaluation et le partage du savoir généré. Notre projet a respecté ce déroulement; les deux premiers chapitres de cet essai correspondent aux deux premières étapes identifiées par Dolbec et Clément (2004) (le point de départ (« qu'est-ce qui ne va pas? » (Guay *et al.*, 2016)) et la clarification de la situation (recherche)). La planification de l'action et l'action correspondent au présent chapitre, alors que le chapitre IV est consacré à l'évaluation. L'ensemble de cet essai, et plus particulièrement les chapitres finaux, consistent en la dernière étape, soit le partage du savoir généré.

3.2 Contexte d'intervention

L'intervention qui est décrite dans la prochaine section a été réalisée à l'automne 2021 dans le cadre du stage II d'une maîtrise qualifiante en enseignement du français au secondaire. Deux classes de cinquième secondaire ont participé au projet, pour un total de 39 élèves. Les deux groupes avaient six cours de français par cycle de neuf jours. L'école publique située en milieu rural dans la région de Chaudière-Appalaches où s'est déroulée l'intervention offre à ses élèves deux cheminements : un programme enrichi, appelé Monde, culture et langue; et un programme régulier. Un groupe de chacun des programmes a participé à l'expérimentation.

3.3 Intervention

L'intervention qui a été réalisée dans le cadre de ce projet de recherche et de développement professionnel en est une d'enseignement de l'oral par les genres. Elle s'attarde plus précisément au genre de l'audioguide, entendu comme un support oral (substitut à la visite guidée) accompagnant un élément visuel et donnant à l'observateur un complément d'information (Deshayes, 2001). L'audioguide a une visée pédagogique et son créateur veut habituellement « faire acquérir des connaissances au visiteur, en lui décrivant des objets et en les lui expliquant, parfois même en les commentant » (Lafontaine, 2011, p. 64). La séquence d'enseignement-apprentissage (décrite en détail à l'appendice A) s'organise selon la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007) et s'appuie sur le modèle de l'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016) pour l'enseignement de cinq objets de l'oral. Il a été demandé aux élèves de produire individuellement des audioguides pour accompagner les objets présentés dans un musée virtuel de l'histoire de la langue française. Les productions finales des élèves ont été enregistrées (audio seulement) pour en faciliter l'évaluation et pour les intégrer facilement au musée. Ce dernier, créé virtuellement par nous-même grâce au site Internet *Genial.ly*, a ensuite pu être visité par les élèves et leurs proches.

3.4 Outils de collecte de données

Trois outils de collecte de données ont été utilisés dans le cadre de cette intervention en lien direct avec les trois objectifs établis au chapitre précédent : un journal de bord, un questionnaire et une grille d'évaluation. Le premier outil, le journal de bord, a été utilisé par nous-même tout au long de notre stage et contient « la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions [...] des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) » (Baribeau, 2005, p. 108). Le but d'un journal de bord, et son utilité dans le cadre de ce projet, est d'aider au rappel des événements et « d'établir un dialogue entre les données et le chercheur » (Baribeau,

2005, p. 108), ce dernier étant à la fois observateur, analyste et participant. Cet outil a donc servi à rendre compte du développement de nos compétences professionnelles et de nos impressions et perceptions diverses quant à la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral.

Le deuxième objectif de ce projet concerne le développement des compétences à communiquer oralement des participants. Nous avons utilisé une grille d'évaluation (consultez l'appendice B pour voir la grille complète avec les critères d'évaluation et les niveaux de maîtrise correspondant aux cotes A à E) pour évaluer les productions initiales et finales des participants. La grille d'évaluation est un outil permettant de porter « un jugement à partir de critères préétablis » (Lafontaine, 2011, p. 23) sur les productions évaluées et de lui attribuer une note selon le niveau de maîtrise de chaque critère, et ce, de façon objective. Elle est également, dans le cadre de ce projet, accompagnée de commentaires offrant une rétroaction personnalisée à tous les participants.

Pour amasser des données en ce qui concerne la valeur perçue des cours de français et plus particulièrement des activités de prise de parole (objectif 3), nous avons utilisé un questionnaire. Les participants ont répondu deux fois au même questionnaire, une fois avant la réalisation de notre séquence d'enseignement et une fois après. Ce questionnaire se trouve à l'annexe C de cet essai. Il comprend 30 affirmations concernant les 4 volets de la valeur perçue de la tâche (importance, intérêt, coût, utilité). Les participants devaient indiquer le degré d'accord avec l'énoncé grâce à une échelle de Lickert (tout à fait d'accord, plutôt en accord, plutôt en désaccord ou tout à fait en désaccord). Ils avaient également l'option d'affirmer que l'énoncé ne s'appliquait pas à eux.

3.5 Analyse des données

Pour analyser les éléments recueillis grâce aux outils de collecte de données décrits précédemment, nous avons utilisé l'analyse de contenu. Selon L'Écuyer (1990), l'analyse de contenu est une méthode de classification exhaustive et méthodique qui permet de faire ressortir les caractéristiques de données variées. Le chercheur l'utilise pour « déterminer la signification exacte du message étudié » (L'Écuyer, 1990, p. 14). L'analyse de contenu peut être réalisée en suivant quatre étapes : 1) la lecture préliminaire des documents; 2) le choix et la définition des unités d'analyse; 3) la catégorisation et la classification; 4) la description (Dumais, 2014). Dans le cadre de ce projet, nous avons d'abord effectué une lecture préliminaire de nos outils de collecte de données (journal de bord et grille d'évaluation²). Puis, une lecture analytique nous a permis de trouver des unités d'analyse que nous avons ensuite, lors d'une troisième étape, catégorisées selon les éléments du champ notionnel utilisé lors des recherches ayant mené à la rédaction des précédents chapitres. Certains descripteurs ont été ajoutés en cours d'analyse pour permettre une meilleure représentativité des données recueillies. Finalement, lors de la dernière étape, dont les résultats sont rapportés dans les chapitres IV et V, nous avons regroupé et analysé les unités de sens trouvées et en avons fait la description et la synthèse.

Pour ce qui est du questionnaire, nous avons compilé les résultats afin d'avoir un portrait des réponses fournies par les élèves en fonction des quatre volets de la valeur perçue de la tâche (importance, intérêt, coût, utilité) et de la potentielle évolution de ces réponses.

² Chaque grille d'évaluation était accompagnée de commentaires (précisions, observations et rétroaction de l'enseignante).

Bref, l'analyse réalisée grâce à nos outils de collecte de données nous a permis d'effectuer un retour critique sur notre intervention et d'en rendre compte de façon ordonnée dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE DE L'INTERVENTION

Les chapitres précédents ont exposé ce qui pose problème dans les classes québécoises en ce qui concerne l'enseignement de l'oral dans les cours de français langue d'enseignement. Des éléments théoriques, développés à partir de la recherche universitaire, ayant le potentiel de résoudre certains de ces problèmes ont aussi été présentés. Et, finalement, la solution choisie et expérimentée dans le cadre de cet essai a fait l'objet du chapitre 3. Le présent chapitre, quant à lui, est consacré à l'analyse de l'intervention menée lors de notre deuxième et dernier stage en milieu scolaire. Nous revenons sur chacun des objectifs de l'intervention formulés précédemment et présentons l'analyse issue de nos outils de collecte de données.

4.1 Analyse de l'intervention

Le premier objectif de ce projet de recherche était de rendre compte de la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral par les genres en français langue d'enseignement au secondaire québécois. Nous avons choisi de suivre les modèles de Lafontaine (2007) et Dumais (Dumais et Messier, 2016) pour planifier et réaliser une séquence d'enseignement-apprentissage à propos de l'audioguide dans des classes de cinquième secondaire. Tout au long de l'intervention, nous avons noté nos observations, nos réflexions et certains commentaires d'élèves dans un journal de bord. C'est

principalement le contenu de ce journal, parfois analysé en parallèle avec les grilles d'évaluation³, qui sera exposé dans la présente section.

D'abord, la phase de préparation (le modèle de Lafontaine parle de la présentation du projet de communication) planifiée n'a pas eu les effets escomptés. Lors de la réalisation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation, la phase de préparation devrait permettre « aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures quant au thème et aux connaissances visées [...] [et les mettre] en appétit en suscitant leur motivation pour le projet » (Garnier et Lafontaine, 2012, p. 15). Le documentaire choisi pour amorcer le projet d'audioguide, *I speak français*, réalisé par Karina Marceau (Marceau, 2017), bien qu'il ait suscité de fort intéressants débats dans les classes, n'a pas permis aux élèves de faire des liens avec l'histoire de la langue française (thème du projet) ni d'activer leurs connaissances antérieures par rapport au genre ou au thème. En effet, les élèves ont peu porté attention aux éléments historiques présentés dans le documentaire et ont plutôt été touchés (et parfois choqués) par les opinions présentées concernant la qualité du français des jeunes québécois et la place du français dans les milieux scolaires. Par conséquent, la motivation suscitée par le documentaire et l'envie qu'avaient les élèves de poursuivre leur réflexion et les débats sur la place du français au Québec et dans leur vie ont dû être freinées pour faire place au projet. De plus, de nombreuses questions sur l'histoire du français et du Québec ont dû être improvisées afin d'activer les connaissances antérieures des élèves sur le thème du projet (ce qui a pris un temps considérable). Selon nous, un autre documentaire, une conférence ou des cours magistraux concernant spécifiquement l'histoire de la langue française seraient probablement plus appropriés et efficaces pour présenter le projet de communication

³ La grille d'évaluation a été utilisée pour évaluer certaines productions initiales et les productions finales des élèves. Nous ne présentons pas de résultats comparatifs (cote ou pourcentage), mais plutôt des observations et comparaisons qui viennent appuyer les commentaires du journal de bord.

aux élèves. Le documentaire *I speak français*, quant à lui, pourrait efficacement être utilisé dans une séquence didactique sur le genre débat.

La séquence planifiée et mise en pratique dans le cadre de ce projet comptait cinq ateliers formatifs sur cinq objets de l'oral (le genre audioguide, la justification, le support textuel, les registres de langue et les phatèmes). Nous avons constaté, comme l'affirme Dumais (2010), qu'aller au-delà de ce nombre risque de surcharger les élèves cognitivement. Nos participants étaient des élèves de cinquième secondaire âgés de 16, 17 ou 18 ans et notre journal de bord rapporte, à quelques reprises, des commentaires de léger découragement concernant le nombre d'éléments à prendre en compte dans la création de l'audioguide : « Me semble qu'il y a beaucoup de choses à penser. »; « Est-ce qu'on a bientôt fini d'ajouter de la théorie? ». Il nous semble alors évident que des élèves plus jeunes pourraient ressentir encore plus cette surcharge et qu'il serait peu recommandé d'inclure plus de cinq ateliers formatifs à un même projet.

L'efficacité des ateliers planifiés s'est révélée irrégulière et certains d'entre eux devront être retravaillés avant d'être réutilisés dans un contexte similaire. Premièrement, en le réalisant avec les élèves, nous avons constaté que l'atelier sur la justification était peu adapté au genre de l'audioguide. En effet, bien que le modèle justificatif présenté dans l'atelier soit le même que celui exigé dans la production finale (affirmation, raison, procédés justificatifs, etc.), l'atelier proposait aux élèves de justifier une opinion (appréciation d'une œuvre d'art), alors que l'une des caractéristiques de l'audioguide est qu'il ne présente pas l'opinion du locuteur, mais plutôt celle d'experts ou d'autres intervenants pertinents. Plusieurs élèves ont soulevé cette incohérence lors de l'atelier et nous avons constaté par la suite qu'ils avaient besoin d'énormément de soutien individuel pour articuler leur justification lors du travail sur l'audioguide. Une mise en pratique plus près de ce qui doit être fait lors de la production finale (une justification de l'importance de l'objet présenté dans l'histoire du français basée sur des faits et/ou

sur l'opinion de spécialistes) améliorerait grandement la pertinence de cet atelier et, possiblement, l'autonomie des élèves lors de la préparation des productions finales. Dans un deuxième temps, l'atelier sur le support textuel devra également être amélioré en prévision d'une réutilisation. Cet atelier avait pour objectif d'enseigner aux élèves à écrire un texte destiné à être lu à voix haute de façon naturelle, comme le font les politiciens, lecteurs de nouvelles, etc. L'atelier répertoriait différentes règles de rédaction inspirées d'ouvrages destinés au journalisme radiophonique. Nous avons été agréablement surpris de l'intérêt des élèves pour cet atelier. Ils étaient enthousiastes et ont mis beaucoup d'efforts pour comprendre les règles présentées et pour les suivre lors de la mise en pratique. Lors de la rédaction de leur audioguide, les élèves consultaient beaucoup leur référentiel pour ne pas oublier de règles de rédaction et posaient beaucoup de questions pour s'assurer de bien les respecter. Par contre, lors de la correction des audioguides, nous avons pu constater que le respect des règles de rédaction présentées dans l'atelier ne signifie pas une oralisation⁴ réussie et que l'inverse est aussi vrai. Des recherches plus approfondies sur les techniques d'écriture radiophonique ou télévisuelle ou de rédaction de discours seront nécessaires pour peaufiner cet atelier. Il est également évident que l'intonation lors de la lecture occupe une grande place dans la qualité du produit final et qu'un atelier sur cet objet devrait peut-être être ajouté à la séquence pour compléter l'enseignement⁵. Par contre, il faudrait alors retirer un autre atelier pour éviter la surcharge cognitive ou travailler cet objet plus tôt dans l'année scolaire et réactiver l'apprentissage en le contextualisant à l'audioguide au moment de la réalisation de la séquence d'enseignement. Puisque tous les ateliers déjà présents nous semblent essentiels, nous opterions plutôt pour aborder

⁴ Terme utilisé avec les élèves pour qualifier l'action d'adapter l'écriture et la lecture d'un texte en vue de le lire à voix haute de façon naturelle.

⁵ L'intonation a délibérément été exclue de ce projet puisque nous avons déjà réalisé, lors du stage I, un atelier formatif sur cet objet avec les mêmes élèves.

l'intonation lors d'une séquence d'enseignement-apprentissage précédente et faire un rappel lors de l'atelier sur le support textuel.

Le déroulement et les résultats des autres ateliers formatifs créés dans le cadre de ce projet ont été très satisfaisants. L'atelier sur l'audioguide, le genre exploité dans la séquence, semble avoir été révélateur pour les élèves. De nombreuses notes dans notre journal de bord démontrent que les élèves ont retenu et réinvesti les apprentissages faits lors de cet atelier. Par exemple, après la réalisation de l'atelier formatif sur la conduite justificative (quelques jours après avoir fait celui sur l'audioguide), nous avons noté : « Plusieurs élèves mentionnent l'incohérence entre la tâche demandée (justification d'une opinion) et les caractéristiques de l'audioguide inscrites dans le référentiel (pas d'opinion personnelle). Ils semblent avoir bien mémorisé les caractéristiques de l'audioguide ou se réfèrent facilement au référentiel! ». De plus, dans les pages de notre journal concernant les périodes de recherche et de rédaction, nous rapportons plusieurs questions d'élèves semblables à celle-ci qui prouvent qu'ils voulaient décrire leur objet selon ce qu'ils avaient appris dans l'atelier (doit être fidèle à ce que le visiteur voit, mais aller plus loin) : « Madame, si je décris rapidement l'image en disant : "C'est une manifestation contre l'abolition de la Loi 101 et c'est écrit ça sur les pancartes" est-ce que c'est assez ou trop? Après, je vais parler de la Loi et faire la justification»⁶. Ces deux extraits du journal de bord démontrent, selon nous, l'efficacité de l'atelier formatif sur l'audioguide. L'atelier sur les registres de langue a également été une réussite, principalement en raison des réflexions qu'a entraînées la prise de note dans le référentiel avec les élèves. Prendre le temps, avec eux, de cibler les formes (particulièrement les prononciations) appartenant au registre familier et au registre standard et s'appliquer, voire s'entêter, à ne pas utiliser les termes « correct » et

⁶ Les commentaires d'élève présentés dans ce texte, tirés de notre journal de bord, ont été retranscrits de mémoire par l'enseignante après les périodes d'enseignement. Ils pourraient donc être légèrement différents des commentaires réels formulés par les élèves.

« incorrect » (mais plutôt, « adapté » et « non adapté » à la situation de communication) pour qualifier les différents registres, leur vocabulaire et leurs prononciations a semblé diminuer le sentiment d'insécurité linguistique des élèves. Lors des mises en pratique et de l'évaluation par les pairs, les élèves ciblaient les mots ou les prononciations appartenant au registre familier que les autres avaient utilisés et proposaient même des alternatives. Certains des élèves ont même affirmé se sentir en confiance et en mesure de juger eux-mêmes du niveau de langage utilisé dans leur audioguide. Lorsque nous avons présenté la grille d'évaluation aux élèves, l'une d'entre eux a eu le commentaire suivant : « C'est facile, dans le fond, pour le registre de langue, j'ai juste à relire mon texte et à m'assurer que les exemples dont on a parlé l'autre jour ne sont pas là. Et on dirait que je l'entends maintenant quand il y a quelque chose de familier ». Ces observations concordent avec celles de Dumais (2010) qui affirme que les ateliers formatifs permettent aux élèves de savoir exactement sur quoi portera l'évaluation. De plus, l'évaluation des productions finales démontre que les formes familières identifiées lors de l'atelier (prononciation des pronoms *il* et *elle*, anglicismes, diphthongaison excessive) ont été très peu utilisées par les élèves dans les audioguides. Une analyse plus poussée des productions initiales (et même d'autres productions antérieures des élèves) aurait été fort utile pour planifier un atelier encore plus pertinent et adapté aux besoins des élèves. De plus, à défaut d'avoir, tel que mentionné dans la problématique, une description officielle du registre standard du français québécois, l'atelier sur les registres de langue a, en partie, servi à en créer une avec les élèves. Les remarques sur la prononciation de certains mots (les pronoms en particulier) ont été très révélatrices pour eux; ils étaient d'accord pour dire que l'énoncé « A'l a fait une découverte. » est moins approprié que l'énoncé « Elle a fait une découverte. » dans un cadre scolaire, mais n'avaient jamais réfléchi à leur propre utilisation des prononciations familières des pronoms *il* et *elle*. Cela nous permet de croire que d'autres ateliers sur les registres de langue, ciblant des difficultés précises et observées

chez les élèves, seraient très profitables et pourraient permettre d'améliorer rapidement la qualité de leurs communications orales.

La réalisation de l'atelier sur les phatèmes⁷ a, elle aussi, donné des résultats que nous jugeons satisfaisants. Ce court atelier sur un objet somme toute simple a motivé les élèves. Nous croyons ici que c'est la perception de leur compétence à accomplir la tâche, un des trois éléments influençant la motivation scolaire identifiés par Viau et Bouchard (2000), qui les a motivés. Ils se sont investis dans la mise en pratique et ont ensuite appliqué ce qu'ils avaient appris dans leur audioguide. L'évaluation des productions finales démontre, pour cet objet également, que la majorité des élèves a compris ce qu'était un phatème et était en mesure d'en utiliser lors d'une prise de parole. Par contre, nous avons remarqué chez certains élèves une insertion quelque peu forcée des phatèmes dans l'audioguide, c'est-à-dire une question ou un verbe à l'impératif ajouté presque au hasard dans le texte pour répondre aux consignes. Un enseignement plus poussé de la pertinence des phatèmes dans un texte à oraliser pourrait être ajouté au présent atelier (ou intégré lors d'un second projet ou d'une progression des apprentissages sur plusieurs années comme le suggèrent les travaux de Dumais (2014)) afin de compléter l'apprentissage des élèves au sujet de cet objet de l'oral.

Régulièrement, lors des ateliers formatifs, nous avons invité les élèves à évaluer un pair. Comme le conseillait Dumais (2008), nous avons pris le temps de leur enseigner comment faire une rétroaction pertinente et efficace avant d'entamer notre séquence didactique; les élèves ont donc utilisé la rétroaction sandwich, le message en « je » et l'observation des faits (Dumais, 2011) pour commenter de façon descriptive les productions des autres élèves. Comme le mentionnent Durand et Chouinard (2006)

⁷ « Mot ou court énoncé servant à établir, à susciter ou à maintenir l'attention d'autrui, l'approbation, le contact, et ce, sans apport d'informations (par exemple : « hein », « écoute », « n'est-ce-pas? », « allô », « vous savez », etc.) » (Dumais, 2014, p. 316)

(cité dans Dumais, 2008), nous avons profité de ces moments pour élaborer avec les élèves les critères sur lesquels devaient porter les rétroactions, critères qui se sont également retrouvés dans la grille d'évaluation des productions finales. Observer les élèves faire des rétroactions nous a permis de prendre conscience de leur niveau de compréhension des objets de l'oral et de faire des retours individuels ou en groupe sur des éléments qui avaient été moins bien compris. Par contre, nous avons noté dans notre journal de bord que les moments consacrés à la rétroaction par les pairs étaient régulièrement des moments de désorganisation, plusieurs élèves ne prenant pas au sérieux cette tâche ou doutant de son efficacité. Certains commentaires d'élève laissent croire qu'il s'agit peut-être d'un manque de confiance : « Il est meilleur que moi en français, je ne trouverai rien à dire sur son travail. », « Peut-être que ce que je vais lui dire d'améliorer, c'était correct dans le fond. » Dans ce cas, une pratique plus régulière et un accompagnement à l'aide d'une grille d'observation détaillée (comme le suggérait Dumais (2017)) pourrait aider les élèves. De plus, nous avons également eu tendance à jumeler la première et la deuxième étape de la démarche d'évaluation par les pairs (Dumais, 2011), c'est-à-dire l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, laissant les élèves gérer leur temps. Cela a été une erreur. Nous croyons que des consignes précises pour chacune des étapes et une répartition du temps gérée par l'enseignant pourrait inciter plus d'élèves à prendre au sérieux la tâche. Bref, dans le cadre de ce projet, l'évaluation par les pairs nous a permis d'évaluer les élèves de façon formative, mais leur a peu permis de recevoir une rétroaction personnalisée sur leur travail et de l'améliorer en raison d'un manque d'engagement.

Finalement, ce compte-rendu de la mise en place de notre séquence d'enseignement de l'oral serait incomplet sans un paragraphe traitant de l'évaluation. Comme mentionné précédemment, nous avons nous-même vécu, lors de notre premier stage, l'inconfort et le malaise que rapportent certains auteurs (Fisher, 2007; Lafontaine et Messier, 2009) par rapport à l'évaluation de l'oral. Dans le cadre de ce projet, nous avons créé une

grille d'évaluation (voir appendice B) et avons demandé aux élèves d'enregistrer leur production finale. Deux éléments qui ont grandement facilité notre travail d'évaluation. En effet, la grille était parfaitement adaptée à ce qui avait été enseigné et utilisait un vocabulaire significatif et clair (à nos yeux) et nous pouvions réécouter les audioguides aussi souvent que nécessaire. C'est principalement un sentiment de contrôle et d'efficacité qui transparait de l'analyse des pages de notre journal de bord concernant l'évaluation sommative réalisée à la toute fin du projet. Nous avons entre autres noté le commentaire suivant : « La grille d'évaluation est facile d'utilisation et efficace. Je sais exactement ce que signifie les descriptifs et ce qui est attendu pour chaque cote, ce qui la rend beaucoup plus plaisante à utiliser que celles utilisées dans le passé (créées par d'autres). » Nous avons également été fort satisfaite d'avoir le temps d'écrire des rétroactions constructives et personnalisées aux élèves. Bref, nous aborderons d'autres aspects de l'évaluation dans les prochaines sections, mais notre expérimentation démontre que l'utilisation d'enregistrements et d'outil d'évaluation créés par l'enseignant-évaluateur contribue à atténuer certaines des problématiques soulevées précédemment.

4.2 Développement de la compétence à communiquer oralement des élèves

Notre deuxième objectif était de rendre compte du développement de la compétence à communiquer oralement des élèves après la mise en place d'une séquence d'enseignement de l'oral. Pour ce faire, nous avons évalué les productions initiales et les productions finales des élèves à l'aide d'une grille d'évaluation (l'appendice B présente la version complète de la grille utilisée). De plus, nous avons noté des observations dans notre journal de bord.

D'abord, nous avons observé et noté que, avant d'avoir reçu un enseignement à ce sujet, il a été difficile pour les élèves de produire des audioguides correspondant aux

caractéristiques du genre. Ceux produits lors des productions initiales étaient souvent improvisés et très peu avaient un contenu pouvant servir la vocation pédagogique caractérisant ce genre. De plus, puisque la consigne donnée aux élèves était très minimaliste (enregistrer un audioguide accompagnant un objet de votre choix dans un musée du futur) et que la conduite descriptive est généralement dominante dans un audioguide, il est normal de constater que les productions initiales étaient presque exclusivement descriptives (une seule équipe ayant instinctivement produit une justification pour combler le temps exigé dans les consignes). Par contre, il est surprenant de constater que les descriptions produites par les élèves étaient peu développées et généralement visuelles, c'est-à-dire qu'elles décrivaient surtout l'aspect physique des objets choisis sans aller plus loin (précisons que la description a été abordée dans l'atelier formatif sur l'audioguide) et qu'aucune anecdote, saynète ou citation n'a été utilisée dans les productions initiales. L'utilisation de phatèmes était également très marginale dans les productions initiales. De plus, nous avons observé une tendance claire des élèves à improviser leur production initiale et à utiliser un registre de langue plutôt familier ou bien à écrire et lire de façon peu naturelle un texte écrit dans un registre plutôt standard. D'un côté, cela venait confirmer la pertinence des ateliers formatifs sur les registres de langue et sur le support textuel, mais, d'un autre, cela nuisait à la qualité des productions initiales. Bref, à la lumière de ces observations, les productions initiales que nous avons évaluées avec notre grille d'évaluation obtenaient difficilement la note de passage.

L'évaluation des productions finales des élèves révèle, quant à elle, une nette amélioration en ce qui concerne tous les critères énumérés plus haut. En effet, comme nous l'espérons et comme l'affirment Dumais (2010) ainsi que Dumais et Messier (2016), l'enseignement d'objets de l'oral par l'entremise des ateliers formatifs permet aux élèves de s'exercer avant l'évaluation finale et de savoir exactement quels seront les critères d'évaluation et comment y répondre. Ainsi, les élèves ont inclus des

justifications et des phatèmes dans leurs audioguides finaux, en plus d'améliorer le contenu des descriptions comme cela a été abordé dans l'atelier sur l'audioguide. Les descriptions dévoilaient davantage les contextes historiques et des informations biographiques que des éléments visuels comme c'était le cas pour les productions initiales. De plus, nous avons remarqué (bien que plusieurs audioguides ne soient pas parfaits de ce côté) une amélioration marquée en ce qui concerne le registre de langue utilisé. Les notes prises dans notre journal de bord et les commentaires personnalisés faits aux élèves lors de l'évaluation démontrent que les éléments sur lesquels nous avons insisté lors de la réalisation de l'atelier sur les registres de langue étaient particulièrement bien réussis. Dans l'une des deux classes en particulier, les élèves s'étaient montrés très enthousiastes et intéressés par les nuances de prononciation différenciant les registres de langue. Nous avons donc passé en revue plusieurs exemples de prononciations familières et de leur équivalent standard (chute fréquente d'un groupe de consonnes finales, pronom *il* et *elle* prononcés /y/ et /a/, diphtongaison excessive, etc.). Il s'avère que ces indicateurs de l'utilisation d'un registre familier se retrouvent très peu dans les audioguides. Lors de l'évaluation des productions finales, nous avons entre autres fait le commentaire suivant à plusieurs élèves : « Bravo, je n'ai entendu aucune utilisation des formes familières des pronoms *il* et *elle* (*y* et *a*) dans ton audioguide et ta prononciation des mots correspond à ce qui est attendu en registre standard. » C'est plutôt du côté du vocabulaire et de la syntaxe que les élèves ont commis certaines erreurs des éléments qui avaient été abordés lors de l'atelier formatif, mais auxquels nous avons consacré peu de temps. Nous avons alors noté dans notre journal de bord la conclusion suivante : « Plus nous avons passé de temps en classe à discuter d'un élément plus il est réussi par les élèves. » D'un autre côté, il est évident que le temps disponible pour la préparation de l'enregistrement a également joué un rôle important dans l'amélioration du registre de langue utilisé. En effet, lors des productions initiales, les élèves avaient eu une trentaine de minutes pour se préparer,

alors qu'ils ont travaillé sur leur audioguide final pendant plusieurs jours, voire plusieurs semaines.

L'analyse de nos grilles d'évaluation dévoile qu'un autre élément a été légèrement moins bien réussi par les élèves concernant les caractéristiques du genre. Lors de l'atelier sur l'audioguide, nous avons établi avec les élèves que ce genre d'enregistrement audio ne servait pas à transmettre l'opinion du locuteur, que ce dernier était un passeur d'informations. Par contre, plusieurs élèves ont utilisé des formules telles que «selon moi» et «je crois que» dans leur audioguide, principalement dans la section justificative. Cette difficulté vient peut-être du fait que, comme nous l'avons expliqué plus haut, la mise en pratique de l'atelier sur la justification était peu adaptée au genre. Nous avons noté, dans notre journal de bord, la confusion des élèves lors de la réalisation de cet atelier et ne pouvons que constater de nouveau lors de l'évaluation des productions finales.

4.3 Valeur perçue par les élèves

Le troisième objectif de ce projet était de rendre compte de la valeur perçue par les élèves du cours de français lorsqu'une séquence d'enseignement de l'oral est réalisée en classe. Pour ce faire, nous avons créé un questionnaire visant à recueillir les impressions des élèves concernant les quatre volets de la valeur perçue des cours de français (importance, intérêt, coût, utilité (Dubeau *et al.*, 2015)). Nous avons demandé aux élèves de répondre au questionnaire une première fois avant de commencer notre intervention, puis une deuxième fois après sa réalisation. La petite taille de notre échantillon (39 élèves) ne nous permet pas de tirer des conclusions significatives à partir des résultats recueillis. Par contre, nous observons que plusieurs questions concernant l'oral ont obtenu des réponses plus positives. Par exemple, après notre

intervention, un plus grand nombre d'élèves s'est dit en accord avec les affirmations suivantes : « Savoir prendre la parole de façon adéquate dans différents contextes est un atout important⁸. », « Les activités de prise de parole me permettent de développer des compétences dont j'aurai besoin plus tard⁹. » et « Les compétences en communication orale que je développe dans le cours de français me sont utiles dans les autres matières¹⁰. » À l'inverse, moins d'élèves ont affirmé avoir « peur d'échouer [aux] examens de communication orale¹¹. » Notre intervention semble avoir eu un impact sur trois des quatre volets de la valeur perçue : l'importance, le coût et l'utilité; alors que les réponses des élèves ne montrent pas d'amélioration de leur intérêt face à la tâche. Cela pourrait être dû au fait que le questionnaire concernait les cours de français en général et non le projet de communication orale présenté dans cet essai. Nous restons tout de même convaincue que les élèves ont démontré de l'intérêt pour le musée virtuel et qu'une intégration régulière d'aspects culturels à l'enseignement peut favoriser leur intérêt pour le cours de français. Les écrits consultés concernant l'approche culturelle laissent présager un impact positif de notre projet sur la valeur perçue des activités d'enseignement-apprentissage de l'oral et du cours de français en général. En effet, comme Chartrand (2003) l'affirme, acquérir des connaissances sur la langue modifie la façon dont elle est perçue. Nous espérons que ce que les élèves ont découvert sur l'histoire de la langue française est ce qui a influencé leur motivation, par contre il faut rester prudent avec les conclusions tirées de ces observations puisque plusieurs facteurs pourraient avoir influencé les réponses des élèves. Premièrement, rien ne prouve que ce soit l'aspect historique et sociologique du projet qui ait eu un impact sur leur

⁸ 56 % des élèves étaient tout à fait d'accord avec cette affirmation avant notre intervention, alors que 71 % d'entre eux l'étaient après.

⁹ 56 % des élèves étaient tout à fait d'accord avec cette affirmation avant notre intervention, alors que 68 % d'entre eux l'étaient après.

¹⁰ 72 % des élèves étaient tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec cette affirmation avant notre intervention, alors que 86 % d'entre eux l'étaient après.

¹¹ 20 % des élèves étaient tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec cette affirmation avant notre intervention, alors que 17 % d'entre eux l'étaient après.

perception de la valeur des activités. Cela pourrait également être dû à la séquence didactique elle-même et aux ateliers formatifs. En effet, Boutin (2021) rapporte une augmentation de la motivation de ses élèves en lien avec les ateliers formatifs. L'utilisation des technologies lors de certains ateliers et pour l'enregistrement et la diffusion des productions finales pourraient également avoir eu un impact sur la motivation des élèves (Bernet et Karsenti, 2013). Notre questionnaire ne tenait pas compte de ces éléments et ne nous permet donc pas d'infirmer ou de confirmer ces hypothèses. Deuxièmement, les élèves savaient que les questionnaires qu'ils avaient à remplir seraient utilisés dans le cadre d'un travail universitaire. Il est donc possible qu'une envie, consciente ou non, de vouloir donner la réponse attendue ait influencé les résultats. Il n'en reste pas moins que nos observations concernant les deux classes ayant participé à ce projet de recherche corroborent les résultats des questionnaires. Notre journal de bord fait mention d'une bonne participation, d'élèves intéressés posant des questions et de nombreuses discussions (parfois en dehors des heures de cours) concernant l'un ou l'autre des sujets abordés dans les ateliers ou dans les recherches nécessaires à la production des audioguides finaux. Nous avons entre autres noté ceci : « Le temps manque pour la mise en pratique lors de l'atelier sur les registres de langue en raison d'une discussion fort intéressante sur le registre à utiliser par et avec les enseignants »; « Trois élèves restent après le cours pour discuter de la Loi 101 »; « L'analyse du poème *Speak White* amène de nombreux questionnements à l'élève concernée (activité de groupe potentielle) ».

Au final, la réalisation de cette séquence d'enseignement de l'oral par les genres consacrée à l'audioguide a été, selon nous, une réussite. Bien sûr, certains éléments demandent à être améliorés, mais il s'agit là d'une régulation normale, c'est-à-dire un ajustement et une amélioration progressive de la planification permis par l'expérience (Lê Van et Berger, 2018). D'un autre côté, les élèves et nous-même avons apprécié l'expérience et la majorité des enseignements transmis lors des ateliers formatifs sont

observables dans les productions finales. Deux éléments qui sont, au final, les objectifs premiers de tout projet proposé dans une classe. La mise en pratique de cette séquence d'enseignement de l'oral et l'analyse présentée ci-haut prouvent, selon nous, qu'il est possible d'enseigner l'oral au même titre que la lecture et l'écriture et de constater des apprentissages chez les élèves, et ce, autant dans des groupes réguliers qu'académiquement forts.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE CRITIQUE

Cet essai avait deux visées globales. Premièrement, présenter une solution, basée sur des recherches et écrits scientifiques, à un problème présent dans les salles de classe de français québécoises et plus particulièrement dans les classes dans lesquelles nous avons fait notre stage. Deuxièmement, permettre le développement professionnel de l'autrice. Ce dernier chapitre rendra compte de la réalisation de ces deux buts. D'abord, nous reviendrons sur la problématique soulevée et la solution proposée. Puis, nous présenterons dans quelle mesure l'ensemble de ce projet nous a permis de développer nos compétences professionnelles.

5.1 Synthèse critique

Au début de cet essai, nous avons illustré les lacunes concernant le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves dans les classes de français. Il est évident pour les chercheurs cités que ni la formation universitaire, ni la formation continue, ni l'expérience scolaire des enseignants ne les préparent convenablement à l'enseignement de l'oral. D'ailleurs, lorsqu'interrogés, plusieurs d'entre eux soulignent des inconforts ou des malaises concernant l'enseignement et l'évaluation de cette compétence. Les chercheurs constatent également que l'oral est peu enseigné dans les classes. Par contre, selon les exigences du ministère de l'Éducation du Québec, il doit être évalué. Il est alors difficile d'avoir des évaluations cohérentes, c'est-à-dire d'évaluer ce qui a été enseigné si l'essentiel du temps consacré à cette compétence en classe est utilisé pour faire des évaluations. Grâce au développement de la didactique

de l'oral et principalement aux modèles didactiques de Lizanne Lafontaine et de Christian Dumais, les enseignants ont maintenant des modèles didactiques à leur disposition pour enseigner l'oral. Comme nous avons pu le constater lors de notre expérimentation, en suivant les étapes proposées par ces auteurs, l'enseignement et la grille d'évaluation se construisent en parallèle. La sélection des objets de l'oral à enseigner est facilitée par l'observation et l'évaluation (formative ou informelle) de la production initiale des élèves, puis ces mêmes objets se retrouvent dans la grille qui sert à évaluer les productions finales. En plus d'augmenter la cohérence de l'évaluation qui est faite, nous avons constaté qu'il nous était également plus facile d'élaborer et d'utiliser la grille d'évaluation après avoir réfléchi et créé les ateliers formatifs sur chacun des objets. La création avec les élèves de référentiels modèles (feuille de note comportant la définition de l'objet enseigné, comment l'utiliser, quand et pourquoi) pour chacun des objets et particulièrement de la section « comment » nous a permis de plus facilement cibler nos attentes et les véritables critères de réussite que nous avons inscrits dans la grille. Notre expérimentation démontre, selon nous, qu'il est possible d'enseigner l'oral dans des classes de français du secondaire et de l'évaluer avec cohérence comme le demande le ministère de l'Éducation du Québec. Ce constat est en adéquation avec d'autres recherches menées au secondaire en ce qui concerne l'oral (entre autres Messier, 2007; Dumais, 2008; Sénéchal, 2016). Nous croyons également que de suivre les modèles théoriques présentés et testés dans le cadre de ce projet de recherche est une méthode qui peut s'avérer efficace pour diminuer les sentiments d'inconfort et de malaise rapporté par les enseignants à propos de l'évaluation de l'oral (Fisher, 2007; Lafontaine et Messier, 2009) que nous avons déjà mentionnés.

D'un autre côté, nous avons été confrontée à l'impossibilité d'être exhaustive lors de l'évaluation. Nous avons souligné cette problématique rapportée par Fisher (2007) au chapitre I et force est de constater qu'il faudra choisir entre cohérence et exhaustivité. En effet, si aucune progression des apprentissages à l'oral n'est mise en place (au

niveau gouvernemental ou à plus petite échelle dans une école donnée), un enseignant qui désire rester cohérent dans son évaluation sera limité à n'évaluer que les quatre ou cinq objets de l'oral qui auront été enseignés dans le cadre d'ateliers formatifs¹². Comme l'exprimaient les enseignants interrogés par Fisher (2007), nous avons, nous aussi, eu l'impression de n'évaluer qu'une partie des productions des élèves. Nous avons donc, à quelques reprises, donné des notes équivalentes à des productions qui, globalement, n'avaient pas la même qualité. Seule la maîtrise des cinq objets de l'oral enseignés était de niveau semblable. Il serait possible de régler partiellement ce problème en travaillant régulièrement l'oral au courant de l'année scolaire et d'accumuler les objets de l'oral qui ont été enseignés et qui peuvent donc être évalués. Les évaluations seraient donc de plus en plus complètes, plus l'année progresse.

Bref, les lacunes concernant l'enseignement et l'évaluation de l'oral dans les classes de français du secondaire peuvent en partie être comblées par l'utilisation des modèles de Lafontaine (2007) et Dumais (2008, 2010) pour planifier et mettre en pratique des séquences d'enseignement de l'oral. Nous sommes cependant consciente de certaines limites de notre intervention. Entre autres, elle ne concerne que deux classes du secondaire et se rapporte à un contexte particulier où nous avons eu l'opportunité d'être accompagnée par un didacticien de l'oral pendant tout le processus d'élaboration de l'intervention. Nous ne pouvons donc pas prétendre qu'une autre enseignante dans un autre contexte arriverait aux mêmes conclusions et résultats que nous. Cependant, nous avons suffisamment détaillé l'intervention pour qu'elle puisse être reprise par d'autres enseignants. Cela permet, à notre avis, de contribuer au domaine de la didactique de l'oral en fournissant des ressources appuyées par la recherche. De plus, nous pensons

¹² Précisons qu'il serait possible d'ajouter à la grille d'évaluation des objets de l'oral enseignés précédemment au cours de l'année scolaire à condition de prendre le temps de les contextualiser, au préalable, à la prise de parole qui est évaluée.

que cette intervention permet de documenter la mise à l'essai de modèles didactiques au secondaire québécois, ce qui vient d'une certaine façon légitimer ces derniers.

5.2 Développement professionnel

L'intervention et le projet de recherche présentés ici ont été réalisés dans le cadre de la maîtrise qualifiante en enseignement du français au secondaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. En plus de répondre à une problématique, la solution choisie et sa réalisation permettent de développer des compétences professionnelles essentielles au métier d'enseignant. D'un point de vue personnel, cette expérience nous a permis d'améliorer plus précisément les compétences 1, 4, 5 et 12 du Référentiel de compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020).

La compétence 1 : Agir en tant que médiatrice d'éléments de culture

L'approche culturelle a été, dès le départ, l'une des bases de ce projet de recherche et celle-ci est également en lien avec l'une des compétences fondatrices de la profession enseignante identifiées par le ministère de l'Éducation du Québec. La compétence 1, agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture, demande à l'enseignant de « décoder et interpréter, diffuser et distribuer, départager et choisir, exposer, traduire, expliquer et critiquer, procéder à des mises en contexte des objets culturels et les rendre clairs, vivants et accessibles » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020, p. 51). La planification et la mise en pratique de la séquence d'enseignement et d'apprentissage *Je me souviens (musée de l'histoire du français)* nous aura assurément permis d'exercer cette compétence. Nous avons diffusé, distribué, exposé, expliqué et critiqué des objets culturels en lien avec notre matière d'enseignement. Nous considérons également avoir développé cette compétence puisque nous avons dû à plusieurs reprises remettre en question le choix des objets à présenter aux élèves et adapter nos explications afin de les rendre claires et accessibles. L'analyse critique de la séquence d'enseignement-

apprentissage et de son déroulement nous aura également permis de constater que nous devons encore améliorer notre capacité à mettre en contexte les objets culturels et à les décoder et interpréter avec les élèves. Des habiletés qui nous ont manqué pour faire le lien entre la mise en situation (présentation du documentaire *I speak français*) et la présentation du projet de musée.

La compétence 4 : Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage

La compétence 4 concerne les moments où l'enseignant enseigne à proprement parler, lorsqu'il interagit avec ses élèves « en vue de soutenir leurs apprentissages » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020, p. 58). Comme le souligne le ministère de l'Éducation du Québec, l'enseignant doit questionner régulièrement ses élèves afin de repérer l'incompréhension et de maintenir leur engagement. C'est cet aspect de la compétence que nous croyons avoir le plus développé lors de notre expérimentation. En effet, la réalisation d'un atelier formatif nécessite plusieurs phases de questionnement. Il faut guider les élèves dans l'analyse des contre-exemples et exemples présentés à l'étape de l'élément déclencheur, faire un état des connaissances, construire le référentiel et, finalement, amener les élèves à faire un retour réflexif. La première étape des ateliers formatifs, l'élément déclencheur, consiste à présenter un contre-exemple illustrant une mauvaise utilisation d'un objet de l'oral et à questionner les élèves afin qu'ils identifient l'objet en question et ce qu'ils considèrent comme moins bien réussi dans ce qu'ils viennent d'entendre. L'enseignant doit guider ses élèves en les questionnant sans pour autant nommer l'objet de l'oral en vedette dans l'atelier. Il est évident que la conception même du contre-exemple influe beaucoup sur le déroulement de cette étape, plus l'objet sort du lot par rapport à tous les autres éléments oraux inévitablement présents, plus les élèves trouveront facilement le sujet de l'atelier et moins la phase de questionnement sera ardue pour l'enseignant. Par contre, ce dernier doit avoir une excellente capacité d'adaptation (un même contre-exemple n'amènera pas

nécessairement les mêmes commentaires d'un élève à l'autre ou d'une classe à l'autre) et arriver à guider ses élèves tout en ne donnant pas les réponses. Nous avons développé ces habiletés lors de la réalisation des ateliers formatifs. Les constats rapportés dans notre journal de bord font état de difficultés en lien avec le questionnement lors des premiers ateliers et d'une certaine insatisfaction par rapport à nos interventions, puis de moins en moins plus la séquence progressait. Nous avons dès le départ inclus certaines questions à notre planification et avons tenté d'en corriger certaines après nos premières difficultés, mais force est de constater que cette compétence, comme le souligne le document gouvernemental, se développe en interaction avec les élèves. C'est donc en acceptant d'avoir des hésitations, et prenant le temps nécessaire et en nous accordant le droit de réfléchir pendant l'interaction avec les élèves que nous avons le plus progressé et amélioré, selon nous, la compétence 4 du Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante.

La compétence 5 : Évaluer les apprentissages

Ce projet et principalement les étapes préparatoires à sa réalisation nous ont permis de développer la cinquième compétence de la profession enseignante qui concerne l'évaluation des apprentissages. Les modèles didactiques que nous avons choisis pour bâtir notre séquence d'enseignement et d'apprentissage assurent une utilisation des deux types d'évaluation (l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences). C'est donc surtout lors de nos lectures et de la planification de notre séquence d'enseignement-apprentissage que nous avons développé cette compétence. En effet, planifier des ateliers formatifs et des moments consacrés à l'évaluation par les pairs garantit que les élèves obtiennent des rétroactions fréquentes et nous permet de suivre la progression de leurs apprentissages. De plus, pour permettre l'évaluation par les pairs,

nous avons créé un atelier formatif sur la rétroaction¹³ qui, en plus d'être formateur pour les élèves, l'a été pour nous. Enseigner à ses élèves ce qu'est une rétroaction efficace ne peut que motiver l'enseignant à ne jamais diminuer la qualité de ses rétroactions. Finalement, comme nous l'avons déjà souligné, la construction de la grille d'évaluation a été grandement facilitée par la planification des ateliers formatifs. Cela a été un moment très formateur puisqu'il s'agissait d'une de nos premières tentatives de création d'une grille d'évaluation. Nous sommes fière de l'expérience acquise et réinvestirons assurément nos apprentissages.

La compétence 12 : Mobiliser le numérique

Le projet de communication proposé aux élèves dans le cadre de notre séquence d'enseignement-apprentissage est un musée virtuel de l'histoire du français. À la base, donc, il impliquait l'utilisation des technologies autant dans sa réalisation (enregistrements) que dans sa diffusion. Dans la phase de planification, nous avons dû apprendre à utiliser le site Internet *Genial.ly* pour construire le musée. Nous n'avions jamais utilisé cet outil et avons su développer nos habiletés techniques de ce côté. Nous sommes parvenue à créer un musée virtuel qui a motivé les élèves à s'investir dans le projet et attrayant pour les visiteurs potentiels. Nous voulions également que les élèves enregistrent leur production finale autant pour faciliter l'évaluation que pour diminuer leurs appréhensions et leur stress concernant la prise de parole en public. Pour ce faire, nous avons exploré différentes options d'enregistrement et avons opté pour l'application *Flipgrid* que nous ne connaissons pas, mais que plusieurs collègues nous avaient recommandée. Encore une fois, nous avons appris et développé nos habiletés techniques en testant et utilisant un nouvel outil numérique avec les élèves.

¹³ Cet atelier a été réalisé en début d'année scolaire avec les élèves. Avant de le faire dans le cadre de la séquence didactique présentée ici, les élèves avaient déjà mis en pratique la rétroaction lors d'activités d'écriture.

Tout ne se déroule pas toujours comme prévu dans une classe et encore moins lorsqu'une nouvelle technologie est utilisée. Nous croyons également avoir beaucoup appris sur la façon de réagir et de s'adapter aux différents problèmes techniques et à prévoir les moments où ceux-ci risquent de venir troubler le déroulement d'un cours.

Finalement, toutes les étapes de la réalisation de ce projet de recherche auront été formatrices à leur façon, que ce soit les lectures, la planification, la réalisation ou l'analyse critique. Le progrès que nous constatons avoir fait dans les diverses compétences énumérées ci-haut est également révélateur du processus à accomplir pour devenir une enseignante plus compétente. Découvrir de nouveaux modèles didactiques, les tester dans une classe et faire une analyse de leurs résultats aura un impact sur le développement des compétences de l'enseignant que l'expérience soit concluante ou non pour les élèves. Le perfectionnement est un processus continu et il s'agit là, selon nous, du plus grand apprentissage que peut fournir une formation professionnelle.

CONCLUSION

Pour conclure, en plus de tout ce que nous venons d'exposer, nous avons, dans le cadre de cet essai, fait quelques constatations que nous souhaitons présenter. Premièrement, l'utilisation d'enregistrements (audio seulement dans notre cas) a eu de nombreux avantages. Cela facilite l'évaluation, surtout pour une enseignante débutante qui utilise sa grille d'observation pour la première fois. Nous avons pu réécouter les enregistrements autant de fois que nécessaire, prendre des pauses lorsque la concentration faisait défaut et prendre tout le temps nécessaire à la rédaction de rétroactions pertinentes, ce qui nous avait semblé impossible lors de nos précédentes expériences d'évaluation en direct de prise de parole. Cette liberté que permet l'enregistrement demande évidemment plus de temps de correction, de précieuses minutes à l'extérieur des heures d'enseignement, qui sont habituellement réservées à la planification. De plus, la possibilité pour les élèves de faire l'enregistrement dans un environnement intime et au moment de leur choix a été grandement appréciée. Plusieurs ont fait des commentaires à ce sujet et, plus important encore, des élèves qui prennent très peu la parole en classe et qui n'ont pas l'habitude de performer lors de leurs productions orales évaluées ont enregistré de très bons audioguides.

Deuxièmement, un autre de nos constats concerne la grande quantité de temps nécessaire à l'enseignement de suffisamment d'objets de l'oral pour être en mesure de faire une évaluation significative de la production finale. Puisqu'il est essentiel d'évaluer ce qui a été enseigné exclusivement, l'enseignant doit prendre le temps d'enseigner suffisamment d'objets de l'oral pour que son évaluation de la production finale des élèves soit un tant soit peu globale et significative. Par contre, la faible pondération accordée à la compétence orale (10 % en cinquième secondaire) pour la

note de la discipline français des élèves est peu cohérente avec cette réalité. Nous avons eu la chance de réaliser notre expérimentation dans des classes composées d'élèves qui, au-delà de la note, voyaient l'importance et la pertinence des éléments enseignés. Une élève allant même jusqu'à affirmer que « ce [n'était] pas grave si ça ne compte pas beaucoup sur le bulletin, qu'au moins, après, [ils seraient] des bons parleurs. » Néanmoins, bien qu'un enseignant puisse faire le choix d'accorder un nombre de périodes plus substantiel que sa valeur en pourcentage de la note globale en français, il reste délicat de le faire à l'excès tant que cette compétence aura un statut inférieur (un faible pourcentage de la note globale en français) sur les bulletins des élèves.

Cela nous amène à notre troisième constat : avoir assez de temps en classe pour enseigner l'oral, à coup de quatre ou cinq objets de l'oral par séquence didactique, et faire des évaluations cohérentes et éventuellement exhaustives passe inévitablement par la création d'une progression des apprentissages. Il faut sélectionner des objets de l'oral et les diviser selon les niveaux scolaires. Ainsi, comme c'est le cas lors de la correction de textes écrits, les enseignants pourront tenir pour acquis que certains objets ont été enseignés préalablement et pourront les évaluer. Une piste évoquée par Soucy (2022) peut s'avérer également très prometteuse pour gagner du temps. Il s'agit d'une approche intégrée du français où la lecture, l'écriture et l'oral sont travaillés, articulés, de façon à se nourrir les uns les autres.

Bref, nous encourageons tous nos lecteurs enseignants de français à inclure des séquences d'enseignements de l'oral à leur planification annuelle, à utiliser les enregistrements audio ou vidéo pour l'évaluation des prises de parole des élèves et à embrasser leur rôle de passeur culturel en découvrant l'histoire de la langue française avec leurs élèves.

RÉFÉRENCES

- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe. *Québec français*, 118, 30-33.
- Bernet, E. et Karsenti, T. (2013). Les TIC et l'engagement scolaire au primaire. *Revue Éducation & Formation(e-300)*, 195-212.
- Blain, S., Cavanagh, M. et Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire : comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique? *Revue canadienne de l'éducation*, 41(4), 1105-1131.
- Blanchet, P., Clerc, S. et Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *Études de Linguistique Appliquée*, 175(3), 283-302.
- Bourgeois, É. (2011). La motivation à apprendre. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 235-253). Presses Universitaires de France.
- Boutin, G. (2021). 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, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada].
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3119/O0003300562_Essai_Genevieve_Boutin.pdf
- Cadre d'évaluation des apprentissages. (2011). *Français, langue d'enseignement. Enseignement secondaire, 1er et 2e cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Cappeau, P. (2016). Questions sur l'oral : médium, syntaxe, genre. *Le français aujourd'hui*, 195, 23-36.
- Chartrand, S.-G. (2003). Développer une culture de la langue dans l'école québécoise. *Québec français*, 130, 74-76.

- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, 156, 30-31.
- De Grandpré, M. (2016). Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1er cycle du primaire [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9180/1/D3159.pdf>
- De Grandpré, M., Lafontaine, L. et Plessis-Bélaïr, G. (2016). L'oral pragmatique : un objet d'enseignement/apprentissage nécessaire pour faciliter l'entrée des élèves dans le monde scolaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 11-36. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.4000/dse.1334>
- Deshayes, S. (2001). Interprétation du statut d'un audioguide. *Études de communication*, 24, 6-6. <https://doi.org/10.4000/edc.995>
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 181-208).
- Dubeau, A., Frenay, M. et Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche : présentation du concept et état de la recherche. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- Dumais, C. (2008). Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves en 3e secondaire : une description [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1570/1/M10567.pdf>
- 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. (2014). Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>

- Dumais, C. (2015a). Développer ses habiletés d'évaluateur. *Revue Éducateur*, 8, 11-12.
- Dumais, C. (2015b). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 37-56.
- Dumais, C. (2017). Communiquer oralement : une compétence à développer au collégial. *Pédagogie collégiale*, 31(1), 13-19.
- Dumais, C. (2018). L'oral, un brouillon en construction. *Vivre le primaire*, 47-48.
- 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. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux 90, printemps-été*, 5-25.
- Dumais, C. et Ostiguy, L. (2019). Développer la compétence à communiquer oralement au collégial : les caractéristiques de la langue parlée. *Correspondance*, 25(1).
- 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. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Fisher, C. (2007). L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes*. Presses de l'Université du Québec.

- Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (p. 170-176). Mardaga.
- Gagnon, R. et Benzitoun, C. (2020). Le français parlé comme objet d'enseignement? Regards croisés d'une didacticienne et d'un linguiste. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 26, 37-51.
- Garnier, J. et Lafontaine, L. (2012). La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en littératie : outil de planification pédagogique. *Vivre le primaire*, 25(4), 15-17.
- Guay, M.-H., Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (6e éd., p. 539-578). Presses de l'Université du Québec.
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école : lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Liber.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. (2004). L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise. Dans C. Simard, C. Fisher, S.-G. Chartrand et M. Nadeau (dir.), *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales : présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière.
- 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*, 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.
<http://dx.doi.org/10.7202/038722ar>

- Lafontaine, L., Plessis-Bélaïr, G. et Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec. Un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans G. Plessis-Bélaïr, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec* (p. 3-41). Presses de l'Université du Québec.
- 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. <http://dx.doi.org/10.7202/016188ar>
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques*, 137-138, 117-134. <http://dx.doi.org/10.4000/pratiques.1155>
- Lê Van, K. et Berger, J.-L. (2018). Apprendre à planifier ses cours : évaluation, sources de changement et processus d'apprentissage. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(1), 243-263.
- LeBlanc, M. (2010). Le français, langue minoritaire, en milieu de travail : des représentations linguistiques à l'insécurité linguistique. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 17-63. <http://dx.doi.org/10.7202/1000482ar>
- Lebrun, M., Préfontaine, C. et Nachbauer, M. (2000). L'expression orale des enseignants : un enjeu social. *Québec français*, 118, 52-54.
- Létourneau, J. (2002). Langue et identité au Québec aujourd'hui. Enjeux, défis, possibilités. *Globe*, 5(2), 79-110. <http://dx.doi.org/10.7202/1000680ar>
- Marceau, K. (réalisatrice). (2017). *I speak français* [film documentaire]. PVP Doc VI Inc.
- Ménard, L. et Leduc, D. (2016). La motivation à apprendre des étudiants de français et de littérature au cégep. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2).
- 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-Bélaïr, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 45-62). Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2012). Portrait des perceptions de la communication orale des étudiants de première année en formation des maitres.

Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 97-112). Éditions Peisaj.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante*.
- Mottet, M. (2006). S'exprimer en bon français : de quel français s'agit-il? Représentations d'étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire. *Formation et Profession*, 38-41.
- Mottet, M. (2009). Parler en bon français. Quelle représentation les futurs enseignants du primaire en ont-ils? *Québec français*, 155, 89-91.
- Mougenot, L. (2013). L'évaluation scolaire en question : de l'activité des enseignants aux conduites des élèves [thèse de doctorat, Université Paris Descartes, France]. Hal, archives ouvertes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00919415/document>
- Neuville, S. (2006). La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets? Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) Motiver à apprendre* (p. 85-86). Presses Universitaires de France.
- Nolin, R. (2013). Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5807/1/M13014.pdf>
- Ostiguy, L., Champagne, E., Gervais, F. et Lebrun, M. (2005). Le français oral soutenu chez les étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire. *Suivi de la situation linguistique. Étude 4*: Office québécois de la langue française.
- PDA. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- PFEQ. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Français, langue d'enseignement : secondaire, premier cycle*. Québec: ministère de l'Éducation.
- PFEQ. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Français, langue d'enseignement : secondaire, deuxième cycle*. Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Picard, G. (2012). La compréhension orale des registres standard et familier chez des apprenants adultes en francisation de la région de Montréal [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5204/1/M12614.pdf>
- Plante, I. (2009). Les liens entre l'adhésion aux stéréotypes de genre en mathématiques et en français, la motivation, les buts d'apprentissage, le choix de carrière envisagé et le rendement [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6330/Plante_Isabelle_2009_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Plessis-Bélaïr, G. (2006). La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : Au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans J. Loïselles, L. Lafontaine et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action* (p. 105-122). Les Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélaïr, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle*. Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélaïr, G. (2014). Préface. Dans L. Lafontaine et C. Dumais (dir.), *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main* (p. IV-V). Chenelière.
- Plessis-Bélaïr, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans G. Plessis-Bélaïr, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes*. Les presses de l'Université du Québec.
- Poirier, C. (2009). Les origines du complexe linguistique des québécois. *Cap-aux-Diamants*, 96, 14-17.
- Politique d'évaluation des apprentissages. (2003). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Reinke, K. et Ostiguy, L. (2016). *Le français québécois d'aujourd'hui*. De Gruyter.
- Roy-Mercier, S. (2014). La langue française au Québec : perceptions du présent et visions d'avenir d'élèves de 4e et 5e secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(3), 1-21.

- Roy-Mercier, S. et Chartrand, S.-G. (2010). Représentations des élèves à propos de leurs compétences et de leurs pratiques en classe de français. *Québec français*, 158, 46-47.
- Sénéchal, K. (2016). De la légitimité de séquences didactiques portant sur la discussion et l'exposé critique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 131-149. <http://dx.doi.org/10.4000/dse.1424>
- Simard, D. (2004). Une approche culturelle dans l'enseignement du français, langue première. *L'Écho*, 4(1), 10-20.
- Soucy, E. (2022). Une approche intégrée du français pour articuler l'oral, la lecture et l'écriture. *Vivre le primaire*, 34(4), 22-23.
- Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire*, 174, 41-48.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, 110, 45-47.
- Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire. Les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie Pédagogique*, 115, 5-8.
- Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 25(1), 16-26.
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157.
- Viola, S., Dumais, C. et Messier, G. (2012). Approche-programme et activités de communication orale en formation des maîtres selon un processus de répartition spiralaire des contenus. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 147-164). Éditions Peisaj

APPENDICE A

Je me souviens (description détaillée de la séquence didactique)

Titre de la séquence¹⁴
--

Je me souviens (Musée de l'histoire du français)
--

Résumé de la séquence (entre 80 et 100 mots)

Séquence didactique d'enseignement de l'oral basée sur la réalisation d'un audioguide pour un musée virtuel de l'histoire du français. Cette séquence comprend 5 ateliers formatifs (audioguide, conduite justificative, support textuel, registres de langue et phatèmes). Les audioguides seront écrits puis enregistrés électroniquement par les élèves.

Intentions didactiques

Communication orale

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Amener les élèves à produire un exposé descriptif et justificatif individuellement ayant pour but la description d'un objet lié à l'histoire de la langue française et la justification de son importance. • Amener les élèves à utiliser adéquatement le support textuel, les registres de langue et les phatèmes en plus d'apprendre la structure du genre « audioguide » et la conduite justificative. • Amener les élèves à s'intéresser d'avantage à la langue française en utilisant une approche culturelle |
|--|

Public visé

Cycle et année du secondaire visés

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Élèves de la 3^e année du 3^e cycle du secondaire (5^e secondaire) |
|--|

Durée de la séquence didactique
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de séances : 8 cours + 3 consacrés à la recherche et à la rédaction de l'audioguide • Durée totale de la séquence : Trois à quatre semaines |
|---|

¹⁴ Ce modèle de séquence est adapté du travail de Martin Lépine (U. de Sherbrooke), de Geneviève Messier (UQAM) et de Priscilla Boyer (UQTR).

Ressources nécessaires
<ul style="list-style-type: none"> - Un abonnement gratuit au site Genial.ly - Photocopies - Ordinateur avec projecteur et haut-parleurs (pour la classe) - Accès à une tablette ou à un ordinateur avec micro pour les enregistrements finaux (pour les élèves)
Préalables
<ul style="list-style-type: none"> - Conduite descriptive (la description est une composante importante des audioguides) - Rétroaction par les pairs (la plupart des ateliers formatifs incluent une activité de rétroaction par les pairs) - Sondage <i>I speak français</i> (le documentaire utilisé dans la mise en situation présente un sondage, nous proposons de poser à l'avance certaines des questions aux élèves pour ensuite comparer les résultats)

Genre choisi pour la séquence didactique
<p>Genre et définition : Audioguide</p> <p>L'audioguide est un support oral qui accompagne un élément visuel. L'audioguide donne à l'observateur un complément d'information. Il est en quelque sorte le substitut des visites guidées. L'audioguide est préparé, souvent à l'écrit, avant d'être lu de façon naturelle. Son objectif est pédagogique : « faire acquérir des connaissances au visiteur, en lui décrivant des objets et en les lui expliquant, parfois même en les commentant. » (Lafontaine, 2011, p. 64)</p>

Séquence didactique, cours par cours
<p>Mise en situation (cours 1-2)</p> <p>Buts : Intéresser les élèves à l'histoire du français et au projet d'audioguide pour un musée. Introduction au genre de l'audioguide (utilité, particularités).</p> <p>Matériel : TNI. Documentaire <i>I speak français</i>. Power point de présentation</p> <p>Durée : 75 minutes + 15 minutes</p> <p>Déroulement :</p> <p>Présentation des principaux intervenants du documentaire. Les élèves ne connaissent pas tous Denise Bombardier, Mathieu Bock-Côté, Catherine Dorion, etc. il est important de présenter les opinions personnelles et expériences professionnelles de chacun pour qu'ils comprennent bien la portée de leurs propos.</p>

Écoute du documentaire *I speak français* de Karina Marceau (52 minutes).

Présentation des résultats maison au sondage du documentaire¹⁵ (l'enseignant doit avoir posé les questions aux élèves au préalable) et discussion.

Cours 2 partie 1

Revenir sur certains événements historiques ou personnages mentionnés dans le documentaire (L'acte d'Union, le rapport Durham, l'évolution du latin au français, bataille des Québécois pour le français, etc.) et questionner les élèves sur leurs connaissances de ses événements/personnages.

Présentation sommaire du projet

Création d'un musée virtuel sur l'histoire du français. Puisqu'il s'agit d'un musée virtuel, nous devons accompagner nos visiteurs avec des audioguides.

Production initiale et état des connaissances (cours 2, partie 2)

Buts : Activer les connaissances antérieures des élèves par rapport aux audioguides
Définir l'audioguide (ses caractéristiques)

Matériel : TNI ou ordinateur et projecteur. Chromebook ou ordinateur portable pour les élèves (1 par équipe de 2 élèves)

Durée : 60 minutes

Déroulement :

L'enseignant questionne les élèves sur leurs voyages, leurs visites de musées ou d'attrait touristiques avec un guide ou non; puis, sur leurs connaissances par rapport aux audioguides.

«Qu'est-ce qu'un audioguide? Est-ce que certains d'entre vous avez déjà entendu/utilisé un audioguide? Qu'est-ce qu'on dit/entend dans un audioguide? Qu'est-ce qui fait un bon ou un mauvais audioguide?»

L'enseignant note les réponses au tableau dans un document qu'il pourra réutiliser au prochain cours.

¹⁵ Le documentaire présente les résultats d'un sondage réalisé auprès de jeunes québécois de 18 à 34 ans. Il est intéressant de sonder les élèves de la classe sur quelques questions particulièrement parlantes dont les résultats sont présentés dans le documentaire. Nous avons choisi : Êtes-vous fier de parler français? et Pensez-vous qu'on devrait permettre aux francophones et aux allophones de fréquenter l'école anglophone?

Puis, de les comparer avec les résultats du sondage et de revenir sur les résultats après l'écoute du documentaire.

« Je vais maintenant vous demander de faire un essai : un premier audioguide. Nous allons ensuite utiliser ces productions pour déterminer quelles sont vos forces et vos faiblesses. »

Production initiale : Quand nos objets de la vie courante seront devenus des artefacts

Utilisation du site Internet Flipgrid :

«Vous devez choisir un objet dans la classe ou un objet que vous avez à la maison (micro-onde, brocheuse, stylo, téléphone cellulaire, télécommande, etc.) et vous imaginez ce qui pourrait être dit de cet objet dans un musée du futur. Donc, on s’imagine dans 500 ans ou 1000 ans, l’objet que l’on a choisi est exposé dans un musée. Que pourrait ou devrait dire un guide à des visiteurs? À quoi ressemblerait l’audioguide qui accompagne cet objet? Vous devez enregistrer votre audioguide (1 à 2 minutes). Cela se fera en équipe (2 élèves).»

L’enseignant ne doit pas donner plus de consignes aux élèves. Il faut les laisser utiliser les stratégies et méthodes qu’ils veulent.

Cours 3, partie 1

État des connaissances :

L’enseignant demande à des volontaires ou sélectionne 2 ou 3 audioguides d’élèves et les écoute avec la classe. Il fait trois colonnes au tableau et demande aux élèves les forces et les éléments qui pourraient être améliorés de chacun des audioguides (chaque commentaire devrait être sous forme de rétroaction sandwich). Une troisième colonne est utilisée pour indiquer des éléments (objets de l’oral) que les élèves voudraient apprendre et qui n’ont pas été nommés lors du visionnement des audioguides.

Grâce aux éléments notés au tableau, la classe choisit ensemble 4 ou 5 objets de l’oral qui feront l’objet d’ateliers.

Atelier formatif 1 sur l’audioguide (cours 3, partie 2)

Buts : Approfondir et parfaire les connaissances des élèves par rapport à l’audioguide (définition et caractéristiques)

Matériel : TNI ou ordinateur avec projecteur, document avec les informations du cours précédent, audioguide professionnel, copies à remplir du référentiel, copies de la fiche d’écoute, liste des objets du musée.

Durée : 60 minutes

Déroulement :

1- Présenter l'élément déclencheur :

L'enseignant annonce aux élèves qu'il a, lui aussi, fait la production initiale et il leur fait écouter une première version (contre-exemple) d'un audioguide sur un objet qu'ils ne connaissent pas ou peu (disquette, Nintendo, baladeur, etc.).

2- Déterminer l'état des connaissances :

Après cette écoute, l'enseignant fait deux colonnes au tableau et demande aux élèves les forces et faiblesses.

Exemple : Écoute d'un autre audioguide produit par l'enseignant sur le même objet
L'enseignant demande une nouvelle fois aux élèves les forces et les faiblesses de cet audioguide et les notes au tableau.

3- Enseigner :

Grâce à ce qui a été relevé comme des forces et des faiblesses du contre-exemple et de l'exemple fait par l'enseignant, les élèves tentent de définir ce qu'est un audioguide (ses caractéristiques et son contenu) et remplit le référentiel¹⁶.

4- Mise en pratique :

Écoute d'un audioguide professionnel. Les élèves doivent repérer les caractéristiques de l'audioguide présentes et dire si elles sont bien utilisées. Ils doivent remplir la grille d'écoute.

5- Retour en grand groupe :

La classe revient sur l'écoute et sur les éléments notés dans la grille d'écoute par les élèves.

6- Activité métacognitive : L'enseignant invite les élèves à remplir la fiche réflexive.

Début du travail sur la production finale : Choix des sujets.

L'enseignant présente aux élèves le musée virtuel et la liste des objets qui s'y retrouveront. Les objets sont regroupés dans sept différentes salles. Il s'agit d'un travail individuel puisque chaque élève devra enregistrer un audioguide. Par contre, les élèves dont les objets se retrouvent dans la même salle devront collaborer pour faire des liens entre leurs audioguides et que l'information ne soit pas trop répétitive.

¹⁶ Tous les référentiels, fiches réflexives et autres documents essentiels à la réalisation de la séquence didactique sont disponibles à la suite de la description de la séquence dans le présent appendice.

L'enseignant demande aux élèves de se regrouper, selon le nombre de salles, puis leur distribue la liste des objets de la salle et des pistes de recherche pour les guider. Les élèves doivent choisir un objet et commencer leurs recherches.

Atelier formatif 2 sur la conduite justificative (cours 4)¹⁷

Buts : Enseigner aux élèves comment produire une justification à l'oral et à l'écrit.

Matériel : TNI, enregistrements du contre-exemple et de l'exemple, Powerpoint œuvre Frida Kahlo, copies du référentiel à remplir, copies de la feuille de préparation à la discussion.

Durée : 75 minutes

Déroulement :

1- Présenter l'élément déclencheur :

L'enseignant explique aux élèves qu'ils vont entendre deux suites différentes de l'audioguide présenté au dernier cours sur l'objet devenu artefact (il s'agit d'une justification du choix de cet objet).

Extrait 1 : Contre-exemple

Extrait 2 : Exemple

2- Déterminer l'état des connaissances :

L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont observé dans les deux extraits sonores. Il leur pose ces questions :

- Dans les extraits entendus, lequel des deux locuteurs a su le mieux dire pourquoi l'objet se retrouve au musée?
- Pourquoi?
- Comment appelle-t-on ce phénomène?

3- Enseigner :

La justification est d'abord définie avec les élèves afin que toute la classe ait une définition commune. Par la suite, à partir de ce que les élèves ont dit à l'étape de

¹⁷ Atelier inspiré de Dumais, C., Bouchard, S., Tremblay, J.-F., Carle, M.-C. & Charest, B. (2015). Savoir justifier pour discuter. *Québec français*, (174), 95–97.

l'état des connaissances, l'enseignant utilise le référentiel pour enseigner de façon explicite la justification à l'oral aux élèves (voir le référentiel).

Modelage : L'enseignant reprend le sujet du contre-exemple et de l'exemple et montre aux élèves comment il a construit la justification de l'exemple. Il suit évidemment les étapes présentées dans le référentiel. L'enseignant présente un exemple de chacun des procédés justificatifs, mais fait un choix parmi ceux-ci pour le « texte » final.

4- Mise en pratique :

Pour s'assurer que les élèves ont bien compris comment justifier, l'enseignant fait un réinvestissement des apprentissages.

1. L'enseignant présente aux élèves des œuvres d'art au TNI;
2. Il leur demande de choisir leur préférée et de justifier leur choix, les élèves utilisent la feuille de préparation fournie par l'enseignant;
3. L'enseignant demande aux élèves de se regrouper en équipe de 4 et, oralement, en se référant à leur feuille de préparation si nécessaire, de discuter de leur choix en mettant en pratique la justification.
4. Par la suite, l'équipe de 4 se divise en deux et chaque élève doit utiliser la rétroaction sandwich pour commenter la justification d'un autre élève.

5- Retour en grand groupe :

Un retour en grand groupe est par la suite effectué. L'enseignant demande à des volontaires de partager leur choix et leur justification. Il s'assure que les élèves sont en mesure de reconnaître les différentes étapes de la démarche de justification telles qu'enseignées, ou d'identifier les éléments manquants. Au besoin, l'enseignant émet ses propres commentaires.

6- Activité métacognitive :

Pour terminer, l'enseignant questionne les élèves

- Qu'est-ce que la justification? Définissez-la dans vos mots.
- Qu'est-ce que vous retenez de cet atelier? Qu'est-ce que vous avez appris?
- Quels commentaires avez-vous reçus ou faits lors de la rétroaction?
- Comment pouvez-vous/devrez-vous réutiliser vos apprentissages?

Atelier formatif 3 sur le support textuel (cours 5-6)

Buts : Enseigner aux élèves comment écrire un texte destiné à être lu à voix haute.

Matériel : Enregistrements (contre-exemple et exemple), transcription et analyse des textes à projeter au tableau, copies du référentiel à remplir, copies de la fiche réflexive.

Durée : 90 minutes

Déroulement :

1- Présenter l'élément déclencheur (contre-exemple):

L'enseignant affiche au tableau l'image d'un xénobot <https://docs.google.com/presentation/d/1IEBf8WZIluk6Vy8-0510Vn9NxVBE9hjJ5hOQtR4JG60/edit?usp=sharing> et demande aux élèves s'ils savent ce qui est au tableau et éventuellement s'ils peuvent dire ce qu'est un xénobot. Aucun ou très peu d'élèves devraient connaître le xénobot. L'enseignant propose alors de s'informer sur le xénobot et fait écouter un premier enregistrement à la classe (contre-exemple).

Contre-exemple : Xénobot : le premier robot vivant

Il s'agit d'un extrait d'un texte de la presse écrite destiné au web. <https://docs.google.com/document/d/1z8j98St1cleC5KQRFZi1Tzn7i2VIUL32FhBdKuHIpMs/edit?usp=sharing>

L'avantage de l'enregistrement est que les élèves ne verront pas que le texte est lu, ils pourront alors remarquer que l'on arrive à entendre qu'il s'agit d'un texte lu.

2- Déterminer l'état des connaissances :

Questionner les élèves : Quels sont leurs commentaires face à cet extrait? Qu'on-t-il appris, retenu? Est-ce qu'ils pensent avoir tout compris? De quoi s'agissait-il (d'un spécialiste qui nous explique, d'un reportage journalistique, etc.)?

L'enseignant essaie de faire dire aux élèves que c'était un texte lu par quelqu'un.

1- Présenter l'élément déclencheur (exemple) : L'enseignant propose aux élèves un deuxième enregistrement à propos du Xénobot. Il s'agit de la reproduction de la capsule (Flash science) sur le sujet présenté à l'émission *Découverte*.

2- Déterminer l'état des connaissances :

Questionner les élèves : Qu'est-ce qui est différent dans cet extrait? Cette fois, de quoi s'agissait-il (un reportage journalistique, un spécialiste, etc.)?

L'enseignant essaie de faire dire aux élèves que, cette fois, ce n'était pas quelqu'un qui lisait un texte.

L'enseignant leur annonce que pourtant, dans les deux cas, il a fait la lecture d'un texte pour faire des enregistrements. Une fois cette information connue, demander aux élèves s'ils savent quelles caractéristiques des textes pourraient avoir fait la différence.

Il s'agit d'une question très difficile et il serait étonnant que les élèves arrivent à identifier des caractéristiques. Il sera d'autant plus important de les inclure dans l'étape suivante.

3- Enseigner :

L'enseignant commence par comparer les deux textes avec les élèves et relève les différences au niveau du contenu (lien avec l'atelier sur la conduite descriptive) :

- Identification des aspects et de leur organisation
 - o Organisation à rebours de l'aspect conception dans le contre-exemple
 - o Organisation chronologique dans l'exemple
- Informations choisies (nom scientifique de la grenouille)
- Identification du lieu (États-Unis) dans l'exemple

Puis l'enseignant observe la syntaxe et le vocabulaire des phrases.

- Temps de verbe (exemple presque exclusivement au présent)
- 1 ou plusieurs idées par phrase
- CP, organisateur textuel et marqueur de relation
- Lien entre les phrases (pronoms, synonymes)

Tout au long de la comparaison, l'enseignant (avec les élèves) notent les informations qui pourraient constituer le « comment » du référentiel.

Modelage : L'enseignant montre aux élèves comment il s'y prend pour écrire un texte destiné à être lu.

Sujet : lieu apprécié de l'enseignant (souvenir d'enfance ou lieu actuel)

- Faire un plan minimaliste : sujet, aspects
- Écrire au présent (selon le contexte)
- Faire des phrases simples
- Réviser et ajuster

La classe complète le référentiel.

4- Mise en pratique :

Mise en pratique: Comme l'enseignant vient de le faire, les élèves écrivent un court texte destiné à être lu (sur le même sujet) : description d'un lieu connu des élèves (école, maison des jeunes, centre commercial, etc.). Toute la classe travaille sur le même sujet.

Ensuite, en équipe de deux, les élèves lisent leur texte à voix haute et font les modifications nécessaires (étape de la répétition).

5- Retour en grand groupe :

L'enseignant demande à un ou deux élèves de lire leur texte et demande aux autres élèves de faire des commentaires (rétroaction sandwich et utilisation du « je »). Au besoin, l'enseignant ajoute ses propres commentaires sur les performances.

6- Activité métacognitive :

L'enseignant questionne les élèves :

- Qu'est-ce que l'oralisation? Quelles sont les principales règles de rédaction? Quelles sont les étapes de réalisation?
- Qu'est-ce que vous retenez de cet atelier? Qu'est-ce que vous avez appris?
- Comment pouvez-vous/devrez-vous réutiliser vos apprentissages?

Atelier formatif 4 sur les registres de langue (cours 7)

Buts : Enseigner les registres de langue aux élèves et leur permettre d'observer et de manipuler le phénomène en plus de recevoir une rétroaction sur leur utilisation des registres de langue.

Matériel : Tableau blanc interactif ou ordinateur et projecteur, Powerpoint avec photomontages, copies à compléter du référentiel (1 par élève), Powerpoint avec lexique de l'improvisation, copies de la fiche réflexive (1 par élève)

Durée : 75 minutes

Déroulement :

1- Présenter l'élément déclencheur :

Présentation de photomontages où des personnages ne respectent pas le code vestimentaire. Laisser les élèves découvrir ce qui ne fonctionne pas dans les images. Présentation des mêmes photos avec les ajouts de bulles (faire écouter les enregistrements audios avant d'afficher la transcription); cette fois, les personnages, selon leur habillement, utilisent des registres de langue différents (certains personnages utilisent un registre adéquat selon la situation de communication alors que d'autres non).

https://docs.google.com/presentation/d/10E_AUpk3TgbYRGpM6fy0-ExpqbrV9YXjsPQ6U7XhdSA/edit?usp=sharing

Avertir les élèves qu'un parallèle peut être fait entre code vestimentaire et registre de langue, mais seulement au niveau des « règles sociales ». Ce n'est pas parce que quelqu'un porte les vêtements appropriés qu'il utilisera un registre adéquat et vice-versa.

2- Déterminer l'état des connaissances :

À la suite des observations faites, questionner les élèves : Qu'est-ce qui fait que les propos de tel personnage sont moins appropriés? Selon vous, quel objet de l'oral pensez-vous que nous allons travailler aujourd'hui?

S'assurer que les élèves nomment/identifient le « registre de langue » avant de continuer avec les autres questions.

Quels paramètres de la situation de communication influencent notre choix de registre de langue? Combien y a-t-il de registres de langue? Pouvez-vous en nommer? Quelles seraient les caractéristiques de ces différents registres?

3- Enseigner :

Enseignement magistral de la notion de registre de langue

Définir ce qu'est un registre de langue dans les mots des élèves et nommer et caractériser les principaux registres (familier, standard, soutenu) à l'aide du référentiel.

Parler du fait que certains ouvrages évoquent un 4^e registre : populaire, mais puisqu'il est difficile à différencier du familier (nous les regroupons donc sous le terme « familier »).

Aider les élèves à déterminer quelles prononciations appartiennent aux registres familier, standard ou soutenu, en leur présentant des enregistrements (drèt vs droit; moé vs moi; bwa vs bois; liv vs livre). Choisir les prononciations familières typiques de la région sera d'autant plus pertinent.

Répondre aux questions « Pourquoi? » et « Quand? ». Il est normal que les élèves aient de la difficulté à proposer des situations pour le registre soutenu, surtout à l'oral. Il sera alors pertinent de faire remarquer aux élèves, qu'en effet, il est rare que le registre soutenu soit utilisé à l'oral.

Registre	Situation de communication
Familier	Ex. Dans l'autobus scolaire, deux amis se racontent leurs exploits dans leur jeu favori.
Standard	Ex. Le narrateur d'un documentaire animalier explique comment la fonte des glaces nuit à l'ours polaire.
Soutenu	Ex. Un étudiant passionné de la langue défend la loi 101 lors d'un concours oratoire à l'université.

4- Mise en pratique : Improvisation

L'enseignant annonce aux élèves qu'ils feront maintenant un peu d'improvisation à partir des situations de communication qu'ils viennent de proposer. L'enseignant affiche au tableau le petit lexique de l'improvisation

(<https://docs.google.com/presentation/d/1BHVy2T-smwXTZtJre8jwDB0NRuomeBDkMAuGBaVzGZg/edit?usp=sharing>),

lit les définitions avec les élèves et leur explique le fonctionnement : les improvisations seront chronométrées (établir une façon claire d'avertir les élèves au début, lorsqu'il reste 10 secondes et à la fin du temps, cartons de couleur, fermeture des lumières, etc.), les élèves auront droit à un caucus avant chaque improvisation, certaines seront réalisées devant toute la classe alors que d'autres en équipe, etc.

L'enseignant demande ensuite aux élèves de se regrouper en équipe de quatre et de créer deux groupes à l'intérieur des équipes.

Puis, l'enseignant annonce, à la manière d'un arbitre d'improvisation, quel sera le thème (situation) de l'improvisation.

Par exemple : Improvisation comparée, nombre de joueurs 2, durée : 1 minute, thème : Entrevue d'embauche avec le directeur des loisirs de la ville pour un emploi d'été, registre : standard.

L'enseignant laisse 30 secondes à 1 minute de caucus aux élèves pour se préparer, puis annonce le début de l'improvisation.

Après l'improvisation, l'enseignant demande si des volontaires voudraient venir faire la prochaine improvisation devant la classe. Cette improvisation peut être enregistrée et réécoutée ou simplement commentée par les autres élèves.

À sa guise, l'enseignant peut alterner entre des improvisations devant la classe et en équipe seulement et répéter l'opération autant de fois qu'il le juge nécessaire (idéalement jusqu'à ce que les élèves aient testé les trois registres).

**L'enseignant peut aussi avoir préparé des situations de communication qu'il aura ajoutées aux propositions des élèves.

5- Retour en grand groupe :

L'enseignant questionne les élèves sur leur expérience d'improvisation : Quel registre a été le plus difficile/facile? Pourquoi, selon eux? Quelle stratégie ont-ils adoptée pour surmonter les difficultés?

Selon eux, quel registre de langue doit être utilisé pour l'audioguide?

6- Activité métacognitive :

Les élèves remplissent la fiche réflexive.

Atelier formatif 5 sur les phatèmes (cours 8)

Buts : Enseigner aux élèves l'utilisation de phatèmes en contexte de production orale monogérée

Matériel : Enregistrements de l'exemple et du contre-exemple. Copies à compléter du référentiel. Copies de la transcription d'un audio-guide sans phatème (Yellowknife).

Durée : 75 minutes

Déroulement :

1- Présenter l'élément déclencheur :

Présentation d'un audioguide ennuyeux où le locuteur n'utilise aucun phatème.

<http://archo.mns2.ca/themes-fra.php?action=animation§ion=1>

(capsule informative sur les artefacts, première partie seulement)

Présentation du même audioguide adapté et enregistré par l'enseignant (avec tous les types de phatèmes).

2- Déterminer l'état des connaissances :

Inciter les élèves à comparer les deux audioguides. Quelles sont les forces et les faiblesses de ce qu'ils viennent d'entendre? Qu'est-ce qui rend un des deux audioguides meilleurs de l'autre?

Bien que les élèves ne pourront probablement pas nommer les phatèmes, l'enseignant tente de les faire parler de l'auditeur, du lien qu'il peut y avoir entre ce dernier et le locuteur (même lorsqu'ils n'interagissent pas directement).

3- Enseigner :

L'enseignant affiche au tableau une transcription de l'audioguide-exemple dans lequel les phatèmes sont surlignés et remet le référentiel à compléter aux élèves.

En grand groupe, ils tentent de définir les éléments surlignés, puis d'identifier les « types » de phatèmes (le *comment* dans le référentiel).

Modelage : L'enseignant affiche le texte de l'audioguide-contre-exemple et montre aux élèves comment il a introduit des phatèmes dans ce texte pour créer le deuxième extrait.

4- Mise en pratique : L'enseignant donne aux élèves la transcription d'un audioguide sans phatème (écoute de l'audioguide si le temps le permet) et leur demande d'en ajouter seul, puis de comparer leur travail en équipe de deux.

Audioguide de Yellowknife

<https://baladodecouverte.com/circuits/463/tour-autoguide-du-vieux-yellowknife>

Entrepôt de la mine et La cabane ne contiennent aucun phatème

5- Retour en grand groupe :

L'enseignant demande à des volontaires de partager leurs réponses et fait les modifications proposées dans le texte au tableau.

6- Activité métacognitive :

L'enseignant questionne les élèves :

- Pouvez-vous définir les phatèmes?

- Comment pourrez-vous réutiliser les apprentissages que vous avez faits dans le cours (dans l'avenir et pour le projet d'audioguide)?
- Qu'est-ce qui a été le plus difficile lors de la mise en pratique?
- Qu'est-ce qui a été le plus facile lors de la mise en pratique?

Production finale (cours 9)

Buts : Évaluer les connaissances et les compétences des élèves à l'oral lors de la production d'un audioguide.

Matériel : Chromebook ou ordinateur (1 par élève), écouteur et micro.

Durée : 30 minutes

Déroulement : Les élèves enregistrent leur audioguide.

Documents utilisés lors de la réalisation de la séquence didactique

Le référentiel sur l'audioguide

<p>Quoi?</p>	<p>Définition : L'audioguide est un support oral qui accompagne un élément visuel. L'audioguide donne à l'observateur un complément d'information. Il est en quelque sorte le substitut des visites guidées. L'audioguide est préparé, souvent à l'écrit, avant d'être lu de façon naturelle. Son objectif est pédagogique : « faire acquérir des connaissances au visiteur, en lui décrivant des objets et en les lui expliquant, parfois même en les commentant. » (Lafontaine, 2011, p.64)</p> <p>Caractéristiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oral préparé <ul style="list-style-type: none"> o Texte écrit o Lecture à voix haute - Audio seulement (aucun objet non-verbal) - Vocation pédagogique <ul style="list-style-type: none"> o Parole d'expert, mais accessible (vulgarisée) <p>Contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Description <ul style="list-style-type: none"> o Commentaires d'objets <ul style="list-style-type: none"> ▪ Signes particuliers, origine, usage, symbolique, etc. o Doit être fidèle à ce que le visiteur voit, mais aller plus loin. - Contexte historique - Justification des choix muséographiques - Anecdotes, petites histoires <ul style="list-style-type: none"> o Saynètes, entrevues - Ce qu'il y a d'intéressant, de passionnant - Commentaires faisant état des doutes, incertitudes, hypothèses d'interprétation, questionnement - Aucun commentaire qualitatif ou d'appréciation <p>** Pour que l'audioguide soit efficace, il faudra aussi savoir renoncer à certains aspects de l'œuvre ou objet, il faudra faire des choix.</p> <p>Durée : 1 à 2 minutes. Les différents audioguides peuvent être conçus avec une hiérarchie. Un premier, court, mène, si le visiteur le désire, à d'autres qui lui permettront d'approfondir le contenu.</p>
<p>Pourquoi?</p>	<p>Offrir de l'information supplémentaire aux visiteurs en ayant les avantages oraux de la visite guidée et la liberté de la visite libre.</p> <p>Accompagner les visiteurs d'endroits peu fréquentés ou pour que les visiteurs puissent visiter quand ils veulent.</p>

Économie (pour les visiteurs et les musées).
--

La fiche réflexive¹⁸

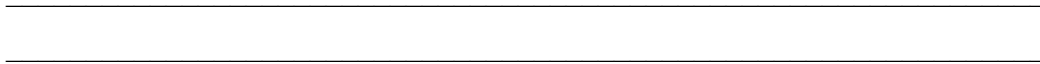
1. Dans mes mots, je définis ce qu'est un audioguide.

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

3. Comment pourrais-je mettre en pratique les apprentissages issus de cet atelier sur l'audioguide dans mes prochaines prises de parole?

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

¹⁸ Fiche adaptée à partir de Lafontaine et Dumais, 2014



Musée national des Beaux-Arts du Québec (audioguide)

Frida Kahlo – Autoportrait sur le lit (Moi et ma poupée)

Intention d'écoute	
Écouter l'audioguide afin de repérer les caractéristiques du genre et de juger de leur qualité.	
Préécoute	
Sujet : Autoportrait sur le lit (Moi et ma poupée) de Frida Kahlo Que connaissez-vous sur le sujet (sur l'artiste, sur l'œuvre)?	
Selon vous, en regardant l'œuvre, de quoi parlera l'audioguide?	
Écoute	
Aspect 1 : _____	+ / -
Aspect 2 : _____	
Éléments de contenu : _____	
Éléments de contenu : _____	
Éléments de contenu : _____	

Le référentiel sur la justification

Quoi?	<p>Définition :</p> <p>La justification consiste à rendre recevable mon propos grâce à l'explication des raisons qui le fondent. Autrement dit, la justification me permet de répondre à la question « pourquoi affirmer cela? »¹⁹. Elle présente donc les raisons sur lesquelles repose mon affirmation.</p>
Comment?	<p>J'énonce un propos, j'affirme quelque chose. Ensuite, je peux justifier en suivant la démarche suivante :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Je présente la ou les raisons à l'origine de mon propos. 2. J'explique la ou les raisons à l'aide d'un ou de plusieurs procédés. <ol style="list-style-type: none"> a. Citation : procédé par lequel on rapporte comme tel des passages d'un texte ou des paroles. b. Comparaison : procédé par lequel on rapproche des éléments en faisant ressortir leurs ressemblances ou leurs différences. Il est possible d'utiliser des termes tels que « semblable à », « comme », « contrairement à », etc. c. Définition : procédé par lequel on donne le sens d'une chose, d'un concept ou autre, en énumérant ses caractéristiques. Il peut aussi préciser le sens d'un mot, d'une expression, etc. « Ce qui veut dire... » ou « ce qui signifie... » sont des exemples d'expressions qui peuvent être utilisées pour définir. d. Exemplification : procédé par lequel on recourt à des exemples. « Tel » et « par exemple » peuvent être utilisés pour exemplifier. 3. Je peux terminer ma justification par une partie conclusive (par exemple, en utilisant le connecteur « donc »).
Pourquoi?	<p>Je justifie afin de rendre explicite le raisonnement menant à l'énoncé de mon propos pour le rendre recevable aux yeux de mon destinataire.</p>
Quand?	<p>J'utilise la justification autant à l'oral qu'à l'écrit, dans toutes les disciplines et dans toutes les circonstances qui requièrent que je rende recevable le raisonnement qui m'a amené à énoncer un propos ou à affirmer quelque chose.</p>

¹⁹ Catherine Le Cunff et Patrick Jourdain, Enseigner l'oral à l'école primaire, Paris, Hachette éducation, 1999 cité dans Dumais, Bouchard, Tremblay, Carle et Charest, 2015, Savoir justifier pour discuter

Le référentiel sur le support textuel / oralisation

Quoi ?	<p>Définition :</p> <p>Support textuel : Document écrit pour appuyer le locuteur dans sa prise de parole, ce peut être une suite de mots clé, des notes ou un texte complet.</p> <p>Dans le cadre de la réalisation d'un audioguide, le support textuel sera habituellement un texte complet rédigé expressément pour être lu à voix haute.</p> <p>Oralisation : Façon d'écrire le support textuel pour que la lecture soit facile et naturelle.</p>							
Comment ?	<p>Étapes pour l'écriture d'un texte destiné à être oralisé de façon naturelle :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rédaction : annoncer clairement le sujet dès la première phrase (amorce), puis enchaîner les phrases de façon logique (quelle question se posera l'auditoire après mon amorce? Y répondre. Quelle question se posera l'auditoire ensuite? Y répondre et ainsi de suite). <table border="1" data-bbox="456 1018 1373 1430"> <tr> <td style="text-align: center;">Quelques règles de rédaction²⁰</td> </tr> <tr> <td>1. Privilégier l'ordre normal des constituants de la phrase (sujet + prédicat + complément de phrase)</td> </tr> <tr> <td>2. Privilégier les phrases simples : une idée par phrase (éviter les incises et les subordinées).</td> </tr> <tr> <td>3. Utiliser la forme positive.</td> </tr> <tr> <td>4. Utiliser la forme active : « Le chat mange la souris » plutôt que « la souris est mangée par le chat ».</td> </tr> <tr> <td>5. Privilégier le plus possible le présent de l'indicatif.</td> </tr> <tr> <td>6. Se méfier des pronoms parfois difficiles à identifier.</td> </tr> </table> <ol style="list-style-type: none"> 2. Répétition : lire à voix haute son texte et modifier tout ce qui pose problème ou qui semble moins naturel. 3. Mise en page : Ajuster la mise en page du texte pour qu'il soit facile à lire (grosseur de la police, interligne, couleur, espacement entre les mots, etc.) 	Quelques règles de rédaction ²⁰	1. Privilégier l'ordre normal des constituants de la phrase (sujet + prédicat + complément de phrase)	2. Privilégier les phrases simples : une idée par phrase (éviter les incises et les subordinées).	3. Utiliser la forme positive.	4. Utiliser la forme active : « Le chat mange la souris » plutôt que « la souris est mangée par le chat ».	5. Privilégier le plus possible le présent de l'indicatif.	6. Se méfier des pronoms parfois difficiles à identifier.
Quelques règles de rédaction ²⁰								
1. Privilégier l'ordre normal des constituants de la phrase (sujet + prédicat + complément de phrase)								
2. Privilégier les phrases simples : une idée par phrase (éviter les incises et les subordinées).								
3. Utiliser la forme positive.								
4. Utiliser la forme active : « Le chat mange la souris » plutôt que « la souris est mangée par le chat ».								
5. Privilégier le plus possible le présent de l'indicatif.								
6. Se méfier des pronoms parfois difficiles à identifier.								

²⁰ Étapes inspirées de Payette, D. (2007). Le journalisme radiophonique. Presses de l'Université de Montréal.

Pourquoi ?	Il est important d'adapter son discours au médium utilisé (audio, vidéo, écrit). Contrairement au lecteur, l'auditeur peut difficilement revenir en arrière pour réécouter une phrase qu'il n'a pas compris. Il faut donc s'assurer d'être bien compris dès la première écoute.
Quand ?	Lorsque l'on doit prendre la parole de façon préparée.

Le référentiel sur les registres de langue

Quoi ?	Définition : Un registre de langue c'est une «façon de s'exprimer (vocabulaire, prononciation, syntaxe, etc.) qui varie selon la situation de communication» (Dumais, 2014, p. 320) ²¹ . Selon les conventions sociales et la situation de communication (contexte, participants, etc.), les locuteurs vont choisir un registre familier , standard ou soutenu .
Comment ?	Choisir le registre de langue en analysant la situation de communication : À qui je m'adresse? Quel genre d'information je veux communiquer? Dans quel contexte social je vais m'exprimer? Quelles sont les attentes de la société pour des situations semblables? Principales caractéristiques du registre familier : <ul style="list-style-type: none"> • Prononciation (son manquant ou ajouté, diphtongaison, pronoms (il = [i]; elle = [a]), etc.) • Utilisation d'anglicisme et d'expressions régionales familières • Syntaxe simplifiée Principales caractéristiques du registre standard : <ul style="list-style-type: none"> • Syntaxe correcte • Vocabulaire neutre (tous les francophones peuvent comprendre) • Prononciation correcte Principales caractéristiques du registre soutenu : <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire recherché (mots rares) • Utilisation de temps verbaux plutôt rares (ex. : passé simple) • Syntaxe complexe (longues phrases)
Pourquoi ?	Utiliser adéquatement les registres de langue permet d'augmenter la crédibilité du propos et de produire un discours qui répond aux attentes des interlocuteurs. L'utilisation d'un registre de langue peu adapté à la situation de communication peut nuire à la compréhension du message.
Quand ?	Le choix d'un registre de langue adéquat est important pour tout discours,

²¹ Dumais, C. (2014). Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>

	<p>oral ou écrit.</p> <p>Familier : Dans l'autobus scolaire, des amis parlent de leur jeu vidéo favori.</p> <p>Standard : Le narrateur d'un documentaire animalier explique comment la fonte des glaces nuit à l'ours polaire.</p> <p>Littéraire : Un étudiant passionné de la langue défend la loi 101 lors d'un concours oratoire à l'université.</p>
--	---

La fiche réflexive²²

1. Dans mes mots, je définis ce qu'est un registre de langue

2. Qu'est-ce que je retiens de cet atelier sur les registres de langue? Qu'est-ce que j'ai appris?

3. Comment pourrais-je mettre en pratique les apprentissages issus de cet atelier sur les registres de langue dans mes prochaines prises de parole?

4. À la suite de cet atelier, je me suis rendu compte que je dois encore travailler

²² Fiche adaptée à partir de Lafontaine et Dumais, 2014

ceci sur les registres de langue à l'oral :

Le référentiel sur les phatèmes

Quoi ?	<p>Définition :</p> <p>« Mot ou court énoncé servant à établir, à susciter ou à maintenir l'attention d'autrui, l'approbation, le contact, et ce, sans apport d'informations » (Dumais, 2014, p.316)</p> <p>Les phatèmes peuvent être utilisés lors d'interaction pour signifier la fin du tour de parole ou pour inciter une réaction de la part de l'interlocuteur.</p> <p>Ils peuvent également être utilisés lors de prises de parole monogérées pour établir le contact avec l'auditeur, l'intéresser davantage au propos et capter ou maintenir son attention.</p>
Comment ?	<p>Interpeller l'auditeur en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisant des GN et des pronoms de 2^e pers. pour s'adresser directement aux auditeurs (Chers visiteurs, vous, tu, etc.) - Posant une question (N'est-ce pas? Qu'en pensez-vous? Saviez-vous que...?, etc.) - Utilisant l'impératif (Écoutez, pensez-y, etc.)
Pourquoi?	<p>Pour s'assurer du bon déroulement d'une interaction.</p> <p>Maintenir ou capter l'attention de l'auditeur et rendre l'écoute plus intéressante.</p>
Quand ?	<p>Lorsque l'on veut s'assurer d'être écouté.</p>

APPENDICE B
Grille d'évaluation

Critères	A	B	C	D	E
Genre (audioguide) / 20	Présentation d'un audioguide intéressant et fidèle à toutes les caractéristiques du genre et à toutes exigences de la tâche	Présentation d'un audioguide fidèle à presque toutes les caractéristiques du genre et à presque toutes exigences de la tâche	Présentation d'un audioguide fidèle à certaines des caractéristiques du genre et à certaines exigences de la tâche	Présentation d'un audioguide peu fidèle aux caractéristiques du genre et qui respecte peu les exigences de la tâche	Ne présente pas un audioguide
Description / 20	Présentation d'éléments descriptifs exacts, fort pertinents et organisés de façon logique et intéressante	Présentation d'éléments descriptifs exacts, généralement pertinents et organisés de façon plutôt logique et intéressante	Présentation d'éléments descriptifs plutôt pertinents et/ou organisés de façon satisfaisante malgré quelques maladresses OU Présence de quelques faits erronés	Présentation d'éléments descriptifs peu pertinents et/ou peu organisés OU Présence de plusieurs faits erronés	Ne présente aucune description
Justification / 20	Recours à des justifications pertinentes et les développe de façon approfondie ET Utilisation de procédés justificatifs efficaces et variés	Recours à des justifications pertinentes et les développe de façon généralement approfondie ET Utilisation de procédés justificatifs efficaces	Recours généralement à des justifications pertinentes et les développe de façon acceptable ET Utilisation de procédés justificatifs satisfaisants	Recours à des justifications peu pertinentes ou contradictoires ou les développe de façon très sommaire ET Utilisation de certains procédés justificatifs	Ne présente aucune justification
Adaptation au médium (oralisation) / 15	Rédaction adaptée au genre oral et respectant les règles d'oralisation ²³ ET Lecture naturelle	Rédaction adaptée au genre oral et respectant presque toutes les règles d'oralisation ET Lecture généralement naturelle	Rédaction généralement adaptée au genre oral et respectant certaines des règles d'oralisation ET Lecture peu naturelle	Rédaction peu adaptée au genre oral et respectant peu les règles d'oralisation ET Lecture très peu naturelle	Texte non adapté au genre oral
Registre de langue / 15	Utilisation adéquate et exclusive d'un vocabulaire et d'une prononciation qui correspondent au registre standard du français	Utilisation d'un vocabulaire et d'une prononciation qui correspondent au registre standard du français, malgré quelques utilisations du registre familier	Utilisation, la plupart du temps, d'un vocabulaire et d'une prononciation qui correspondent au registre standard du français	Utilisation difficile et/ou secondaire d'un vocabulaire et d'une prononciation qui correspondent au registre standard du français	Utilisation d'un registre familier
Phatèmes / 10	Utilisation maîtrisée de plusieurs phatèmes	Utilisation plutôt maîtrisée de plusieurs phatèmes	Utilisation de quelques phatèmes	Utilisation maladroite de quelques phatèmes	Aucune utilisation de phatèmes

²³ Correspondent aux règles de rédaction présentées dans l'atelier formatif sur le support textuel.

APPENDICE C

Questionnaire sur la valeur perçue de la tâche

	Tout à fait d'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne s'applique pas
Importance					
1. Dans la vie, il est important de maîtriser la langue française.					
2. Savoir bien écrire est un atout important dans la société.					
3. Savoir prendre la parole de façon adéquate dans différents contextes est un atout important dans la société.					
4. Savoir lire des textes variés est un atout important dans la société.					
5. Ma famille et mon entourage valorisent les activités de lecture.					
6. Ma famille et mon entourage valorisent les activités d'écriture.					
7. Ma famille et mon entourage valorisent les activités de prise de parole.					
Intérêt					
8. À l'école, le français est une matière que j'apprécie particulièrement.					
9. Dans les cours de français, j'apprécie particulièrement les activités d'écriture.					
10. Dans les cours de français, j'apprécie particulièrement les activités de lecture.					
11. Dans les cours de français, j'apprécie particulièrement les activités de prise de parole.					
12. Dans les cours de français, j'apprécie particulièrement les activités de grammaire.					
Coût					
13. Je dois faire beaucoup d'effort pour réussir en français.					
14. Dans les cours de français, les activités d'écriture sont celles qui me demandent le plus d'effort pour réussir.					
15. Dans les cours de français, les activités de lecture sont celles qui me demandent le plus d'effort pour réussir.					
16. Dans les cours de français, les activités de prise de parole sont celles qui me demandent le plus d'effort pour réussir.					
17. Dans les cours de français, les activités d'écoute sont celles qui me demandent le plus d'effort pour réussir.					

18.	Les activités proposées dans le cours de français me demandent beaucoup de temps.					
19.	J'ai peur d'échouer à mon cours de français.					
20.	J'ai peur d'échouer à mes examens d'écriture.					
21.	J'ai peur d'échouer à mes examens de lecture.					
22.	J'ai peur d'échouer à mes examens de communication orale.					
Utilité						
23.	Ce que j'apprends dans le cours de français me sera utile dans l'avenir.					
24.	Les activités d'écriture me permettent de développer des compétences dont j'aurai besoin plus tard.					
25.	Les activités de lecture me permettent de développer des compétences dont j'aurai besoin plus tard.					
26.	Les activités de prise de parole me permettent de développer des compétences dont j'aurai besoin plus tard.					
27.	Ce que j'apprends dans le cours de français m'est utile dans les autres matières.					
28.	Les compétences en écriture que je développe dans le cours de français me sont utiles dans les autres matières.					
29.	Les compétences en lecture que je développe dans le cours de français me sont utiles dans les autres matières.					
30.	Les compétences en communication orale que je développe dans le cours de français me sont utiles dans les autres matières.					

