

**LAFONTAINE Lizanne**

Professeure en éducation  
Université du Québec en Outaouais  
283, boulevard Alexandre-Taché  
C.P. 1250, succursale B Gatineau, Québec Canada J8X 3X7  
(819) 595-3900, poste 4432  
(819) 595-4459  
[lizanne.lafontaine@uqo.ca](mailto:lizanne.lafontaine@uqo.ca)

## **LA CULTURE SCOLAIRE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE AU QUÉBEC : PLACE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL, DE SON ÉVALUATION ET DE LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES**

**Mots clé :** modèle didactique, production orale, évaluation, culture scolaire, construction des connaissances

### **Texte de la contribution :**

Les activités langagières orales se trouvent au cœur de la classe de français langue maternelle au Québec. Depuis les années soixante, plusieurs programmes d'études en français sont passés, teintant ainsi la culture scolaire de différentes façons. Le programme du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) actuellement en vigueur en classe de français langue maternelle au secondaire (1995) a transmis une toute autre culture : celle de l'intégration des pratiques d'oral, de lecture et d'écriture. Ce choix a donné naissance à des projets de communication dynamiques et intéressants, permettant ainsi aux enseignants et à leurs élèves de construire des connaissances transférables dans les autres disciplines et de considérer l'oral comme un objet d'enseignement à part entière (MEQ, 1995, 2001 ; Lafontaine, 2001). En 2000-2001, le MEQ a amorcé une réforme de l'éducation à l'ordre d'enseignement primaire qui prône le développement de compétences transversales telles que *Communiquer oralement*, et ce, dans toutes les matières du curriculum. Même si cette réforme ne sera implantée à l'ordre d'enseignement secondaire qu'en 2004, plusieurs enseignants de français du secondaire ont déjà commencé à se questionner, à travailler en équipe et à faire preuve de différenciation pédagogique afin de répondre à cette nouvelle culture éducative. Non sans heurts, la réforme

fait son entrée dans les écoles secondaires, changeant la culture institutionnelle à petits pas. Et au centre de cette réforme se trouve l'enseignant de français, celui autour de qui s'organise la construction des connaissances relatives à la langue orale des élèves. Comment pourra-t-il relever le défi lancé par cette réforme et ainsi passer le flambeau aux enseignants des autres disciplines ? Quels sont les outils dont il dispose pour enseigner et pour évaluer l'oral tout en tenant compte de la construction des connaissances des élèves ?

Dans cet article, nous ferons d'abord un survol des différents programmes d'études québécois. Ensuite, nous lèverons le voile sur les difficultés évoquées précédemment en présentant les résultats de deux recherches qualitatives ayant étudié les pratiques pédagogiques et évaluatives en oral chez certains enseignants de français québécois. La première étude a permis de développer un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire qui fait état de la culture de l'enseignement de l'oral dans certaines classes québécoises (Lafontaine, 2001). La deuxième recherche s'intéresse aux pratiques évaluatives en oral d'enseignants de français québécois (Lafontaine, 2003).

## **1- Culture scolaire québécoise en enseignement de l'oral : survol des programmes d'études**

Afin de bien comprendre la culture scolaire québécoise en enseignement de l'oral, il importe de connaître les programmes d'études québécois qui ont mis de l'avant des objectifs d'apprentissage propres aux divers types de discours oraux ainsi que différentes situations de communication. Les objectifs généraux des programmes de français au secondaire du MEQ (1969 ; 1980 ; 1995 ; 2001) démontrent bien l'évolution de cette culture scolaire.

D'abord en 1969, le MEQ propose un programme-cadre. Son objectif général était plutôt flou, car il voulait faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée. Cet objectif ne guidait pas les enseignants vers des activités d'oral concrètes. De plus, dans ce même programme, on pouvait facilement constater que la maîtrise de la langue orale se limitait à posséder une bonne prononciation, une bonne intonation et à employer un débit approprié. En effet, ce programme suggérait aux

enseignants de former les élèves à avoir une élocution claire, juste et harmonieuse, compte tenu du sens, de la forme et de l'expressivité de la communication (MEQ, 1969). En fait, l'enseignement de l'oral était restreint aux éléments prosodiques : «On perfectionne son élocution par le souci constant de bien se faire comprendre» (MEQ, 1969, p. 14), ce qui limitait la construction des connaissances des élèves en oral.

En 1980, le MEQ proposait un autre programme d'études, par objectifs, et dans lequel il insistait sur les discours propres à répondre aux principaux besoins de communication des élèves. Ce programme imposait aux enseignants de réaliser des activités d'oral en classe de français. En fait, ces discours oraux se résumaient à l'activité suivante : l'exposé oral, et ce, à tous les ordres d'enseignement secondaire. Encore une fois, l'objectif du programme du MEQ (1980) demeurait vague, d'autant plus que cet exposé, expressif, informatif ou argumentatif, était décontextualisé du reste du cours de français. Par exemple, les élèves pouvaient faire un exposé informatif sur les animaux d'Amérique comme le raton laveur pendant que l'enseignant travaillait le récit d'aventures. Dans ces pratiques d'exposés, l'oral n'était pas objet d'enseignement. La culture voulait que l'oral soit plutôt considéré comme un médium d'enseignement par lequel l'enseignant évaluait le plus souvent un écrit oralisé et appris par cœur. De ce fait, les élèves ne construisaient pas de connaissances à l'oral, considérant plutôt ce volet du français comme un lieu d'évaluation et d'angoisse (Lafontaine, 1995 ; 2001).

Cependant, en 1995, le MEQ présentait un nouveau programme d'études qui bouleversait la culture en classe de français au Québec. Ce programme, actuellement en vigueur en classe de français au secondaire, présente un objectif général qui apporte certaines précisions quant aux genres à étudier et qui propose quatre différentes activités, (discussion, exposés explicatif et critique, débat), par lesquelles les élèves acquerront graduellement des habiletés quant aux nombreuses façons d'argumenter. Un changement de culture s'est installé : l'entrée par les genres et l'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral afin de former des projets d'apprentissage concrets aux yeux des élèves et de leur faire développer des compétences langagières orales. Les élèves construisent maintenant des connaissances orales qu'ils peuvent transférer dans les autres disciplines et dans leur vie. En effet, discuter, expliquer, critiquer et argumenter sont des pratiques relevant du quotidien et de l'oral public,

rejoignant ici le courant suisse (Dolz et Schneuwly, 1998), ce qui permet aux élèves de prendre en charge leur communication orale.

Nous avons mentionné en introduction la réforme de l'éducation amorcée à l'ordre d'enseignement primaire en 2000. Cette réforme s'inscrit dans la continuité du programme du MEQ de 1995, car elle impose l'approche par compétences. Elle fait du français une compétence transversale et exige que la maîtrise du français oral et écrit soit une priorité absolue en matière d'éducation (*Les états généraux sur l'éducation*, 1995, p. 42). Toute la culture scolaire s'en trouve dès lors bouleversée. Tous les enseignants et professionnels de l'éducation doivent travailler en équipe-cycle ou équipe-école au sujet des compétences langagières et pratiquer la différenciation pédagogique.

Plusieurs écoles secondaires sont déjà en implantation de cette réforme afin de se l'approprier et d'expérimenter de nouvelles approches pédagogiques favorisant davantage le développement des connaissances. La compétence transversale *Communiquer oralement* prend alors tout son sens dans le développement des connaissances des élèves, et est en lien direct avec notre modèle didactique (Lafontaine, 2001).

## **2. Modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire (Lafontaine, 2001)**

Ce modèle a été élaboré à partir des résultats d'une recherche qualitative dans laquelle nous avons observé et interrogé sept enseignants de français langue maternelle au secondaire. Nous avons répondu à la question de recherche suivante : quelles sont les composantes d'un modèle didactique de la production orale au secondaire en classe de français langue maternelle ? Nous savions que certains enseignants enseignent l'oral sans toutefois pouvoir nommer les composantes de cet enseignement. Cette réalité pédagogique cernée, notre objectif de recherche était d'élaborer un modèle didactique de la production orale adapté à ces enseignants. Nos objectifs spécifiques étaient les suivants : définir les composantes de différents modèles théoriques traitant de l'enseignement des langues ; dégager les modèles implicites que les sujets se faisaient de l'enseignement de l'oral ; mettre en relation les composantes dégagées chez les enseignants interrogés et les composantes tirées des modèles

théoriques consultés dans les écrits afin d'élaborer notre modèle didactique de la production orale.

Notre modèle didactique fait état du changement de culture scolaire concernant l'oral. Il présente ses deux statuts d'utilisation en classe de français au secondaire : l'oral utilisé comme médium d'enseignement, plus traditionnel, et l'oral utilisé comme objet d'enseignement, plus innovateur et témoin du changement de culture.

## **2.1 L'oral utilisé comme médium d'enseignement**

Lorsque les enseignants utilisent l'oral comme un médium d'enseignement, ils le considèrent de trois façons : l'oral utilisé comme principale stratégie au service de l'enseignement des différents volets du français, les activités d'oral planifié et les activités d'oral spontané. Les trois statuts ont un certain impact sur les élèves.

### **2.1.1 L'oral utilisé comme principale stratégie au service de l'enseignement des différents volets du français**

L'oral est utilisé régulièrement, et même presque exclusivement dans le cas de certains enseignants, au service de la lecture et de l'écriture. En effet, certains disent «faire de l'oral» lorsqu'ils font faire de la lecture à voix haute aux élèves, de la correction d'exercices divers en grammaire, en compréhension de textes et lorsqu'ils demandent aux élèves de s'exprimer en grand groupe sur un sujet. Pour ces enseignants, il est plus facile d'utiliser l'oral pour aller vers la lecture et l'écriture. L'oral peut alors être utilisé au service de l'enseignement des types de textes. Dans cet ordre d'idées, l'oral s'avère une stratégie intéressante pour faire découvrir aux élèves ce qu'est le texte argumentatif, par exemple. L'oral est également utilisé au service de la lecture en tant que stratégie pour vérifier la compréhension d'un roman, pour donner des explications, pour exercer un questionnement et pour arriver à structurer la pensée des élèves. Nous constatons que ce type d'oral permet un certain développement des connaissances des élèves, mais pas en oral puisqu'il n'est pas enseigné.

### **2.1.2 Les activités d'oral planifié**

Nous avons aussi observé que lorsque les enseignants utilisent l'oral comme médium d'enseignement, ils mettent en pratique des activités d'oral planifié, c'est-à-dire des activités prévues d'avance dans leur planification, tout comme le suggèrent les programmes d'études du MEQ (1995 ; 2001). Lorsque l'oral est utilisé comme médium d'enseignement, ces activités d'oral planifié sont surtout l'exposé oral sous toutes ses formes. Et nous rappelons que celles-ci ne sont pas enseignées malgré qu'elles soient régulièrement pratiquées en classe. Celles-ci sont souvent modélisées de façon partielle par les enseignants. En effet, ils réalisent un exposé oral devant les élèves, mais seulement pour illustrer ce qu'ils veulent ou qu'ils ne désirent pas voir dans la production finale. De plus, les enseignants ne font que donner des explications et des consignes sur le contenu de l'activité et sur les faits de langue exigés. Ces activités d'oral planifié ne sont pas précédées d'une évaluation formative. Celle-ci se fait sans qu'il y ait eu ni enseignement ni de mise en pratique. Il y a donc très peu de développement des connaissances en oral.

### **2.1.3 Les activités d'oral spontané**

Les enseignants favorisent certaines activités d'oral spontané lorsqu'ils considèrent l'oral comme un médium d'enseignement. Mais tout comme les pratiques d'oral planifié, les activités d'oral spontané ne sont pas enseignées. Tous les enseignants mettent en pratique ce genre d'activités, qui est très informel : discussion à brûle-pourpoint en grand groupe sur un événement s'étant produit à l'école, questions des élèves, etc. De même, le contexte des pratiques est différent : il y a régulièrement interactions spontanées lors d'interventions disciplinaires, vérifications de la compréhension des élèves au cours d'une activité, etc. Et le registre de langue utilisé dans ces pratiques d'oral spontané est surtout familier et est toléré en classe au Québec dans certaines situations, car les enseignants en profitent pour enrichir le langage des élèves. Lorsque les enseignants font une analyse du langage, un retour sur le langage des élèves, ils travaillent le développement de leurs connaissances en oral. Cela est intéressant, mais pratiqué de façon tout à fait irrégulière.

### **2.1.4 L'impact sur les élèves**

Il va sans dire que l'oral considéré comme un médium d'enseignement a un impact sur les élèves. En effet, comme l'oral est principalement utilisé comme stratégie d'enseignement au service des autres volets de l'enseignement du français et que les activités d'oral planifié et spontané s'y rattachant ne sont pas enseignées, il n'y a pas de prise en charge par les élèves de leur propre communication orale. Dans ce contexte d'utilisation, ils considèrent l'oral comme une simple note et comme une situation angoissante. Ils font très peu d'apprentissages oraux, l'oral étant confiné à une situation d'évaluation.

## **2.2 L'oral utilisé comme objet d'enseignement**

D'un autre côté, certains enseignants mettent en pratique toute une démarche d'enseignement de l'oral et s'inscrivent dans une nouvelle culture. En effet, ils considèrent l'oral comme un objet d'enseignement au même titre que la lecture et l'écriture. Ces enseignants se fixent des objectifs d'apprentissage à atteindre et des compétences à faire développer aux élèves par la mise en place de cette démarche. De plus, ils présentent l'oral dans un projet de communication intégrant des pratiques de lecture et d'écriture qui permet aux élèves de développer des connaissances ainsi que des compétences durables et transférables en oral.

### **2.2.1 L'intention de communication**

Les enseignants concernés présentent toujours aux élèves l'intention de communication en premier lieu. Le but du projet doit leur être explicité afin qu'ils voient l'intérêt et les apprentissages à faire au sein de celui-ci.

### **2.2.2 La situation de communication**

L'intention et la situation de communication sont intimement liées dans une démarche d'enseignement de l'oral. Il nous est également apparu de façon très claire que la situation de communication allait au-delà des sujets ou thèmes présentés aux élèves. Tout d'abord, la situation de communication tient compte de l'intégration des pratiques de lecture et/ou d'écriture

à l'activité d'oral. Par exemple, des textes seront lus afin d'alimenter un débat et un texte argumentatif sera rédigé à partir de ce même débat. De plus, les enseignants proposent divers types de sujets aux élèves. Il est certain qu'ils tenteront le plus souvent de leur présenter un thème signifiant, c'est-à-dire qui est près de leur vécu. Cependant, les enseignants veulent aussi les faire travailler sur des sujets plus culturels (culture, littérature, arts, etc.), et ce, afin de les ouvrir au monde dans lequel nous vivons. Ces thèmes seront «non signifiants» dans la mesure où ils paraîtront peut-être ennuyants de prime abord. Dans ce cas, les enseignants s'organisent pour les rendre signifiants en effectuant une mise en situation ou en faisant choisir aux élèves un sujet précis dans la catégorie visée. Toujours pour susciter la motivation des élèves, les enseignants prendront en compte leurs intérêts. Plusieurs feront intervenir la notion de jeu dans l'activité : incarner un personnage, réaliser une émission de télévision, jouer le rôle d'animateur, etc. Ils favoriseront également des activités d'équipe relevant de l'oral public, c'est-à-dire des situations d'oral que l'élève peut voir dans sa vie quotidienne. Les enseignants feront aussi intervenir un destinataire autre dans la classe afin d'augmenter l'intérêt des élèves à réaliser la tâche, ce qui rejoint les propos de Dolz et Schneuwly (1998). La prise en compte des intérêts des élèves créera une complicité ainsi qu'un climat d'appartenance entre les participants, ce qui contribue à diminuer le stress des élèves. Finalement, les enseignants considéreront l'auditoire dans l'activité d'oral en le faisant participer de façon active aux productions des élèves. Ils feront jouer des rôles aux auditeurs tels ceux d'évaluateurs, d'observateurs, et leur demanderont de poser des questions pertinentes aux locuteurs.

### **2.2.3 Les activités d'oral planifié et intégré**

Les enseignants choisissent donc une activité d'oral planifié et intégré, le débat par exemple, qui est lui aussi intégré à des pratiques de lecture et d'écriture. Afin d'enseigner leur activité, nous avons constaté que ces enseignants mettent en pratique de façon implicite la démarche prônée par Dolz et Schneuwly (1998). Ils font d'abord réaliser aux élèves une production initiale, soit une première production à partir de leurs connaissances antérieures. Cela fait, les élèves sont prêts à faire l'état de leurs connaissances afin de dégager les forces et les faiblesses de leur production initiale. C'est lors de cette étape que les élèves découvrent et identifient, avec l'aide de l'enseignant, les apprentissages à faire. Ils savent aussi qu'ils ont droit à l'erreur, ce qui est essentiel dans une démarche formative d'enseignement de l'oral. Dans

cette méthode, l'enseignant devient un guide qui accompagne les élèves dans leur processus d'apprentissage, ce qui est très différent de l'image de l'enseignant évaluateur, notamment prônée dans l'activité de l'exposé oral médium d'enseignement. Lorsque l'état des connaissances des élèves est fait, les enseignants peuvent choisir les objectifs d'apprentissage à atteindre ainsi que les compétences à développer en préparant des ateliers formatifs en oral.

Suite à nos analyses, nous avons observé que ces ateliers formatifs se divisent en cinq thèmes, qui ne sont pas nécessairement reliés les uns aux autres. D'abord, les enseignants peuvent choisir de faire une modélisation totale, réalisée par eux-mêmes ou par les élèves. Pour nous, la modélisation totale (présentation modèle effectuée par l'enseignant ou par l'élève et sur laquelle l'enseignant revient afin d'en identifier les forces et les faiblesses) fait intervenir beaucoup plus que l'exemple démontré devant la classe. Elle amène une réflexion sur la pratique ; la capacité d'identifier les forces et les faiblesses afin d'améliorer les performances ; la consolidation des apprentissages oraux ; l'interaction nécessaire entre l'enseignant et ses élèves ; en bref, elle permet un réel développement des connaissances. Ensuite, les enseignants peuvent préparer un ou des ateliers formatifs sur l'apprentissage des rôles à jouer. En effet, comme la plupart des activités faisant objet d'enseignement sont des activités d'équipe et d'oral public, les élèves doivent apprendre à jouer des rôles comme animateur, médiateur, évaluateur, meneur de jeu, etc. Des apprentissages liés aux types de pratiques sont également mis de l'avant dans ces ateliers formatifs. Par exemple, dans un débat, l'élève doit apprendre à convaincre en présentant ses arguments de façon appropriée ; dans une dramatisation de la nouvelle littéraire, ils doivent comprendre et mettre en pratique la narration du texte. En outre, les apprentissages liés aux types de pratique sont étroitement unis aux apprentissages des faits de langue. Lors d'un débat, un élève doit pouvoir utiliser une intonation appropriée ainsi que le non-verbal pour arriver à convaincre l'auditoire. La maîtrise des éléments prosodiques ainsi que l'utilisation d'un registre de langue correct sont d'autres faits de langue que les élèves peuvent mettre en pratique dans ces ateliers formatifs. Finalement, les enseignants accordent une importance capitale à l'apprentissage des techniques d'écoute. Par exemple, la reformulation de l'argument de l'adversaire dans le débat exige une écoute attentive et peut être apprise dans un atelier spécifique, tel qu'expliqué par Tochon (1997).

Le souci des sujets de cette recherche de considérer l'oral comme un objet d'enseignement met en œuvre une compétence très importante : *S'exercer en présence de quelqu'un d'autre ou d'un appareil d'enregistrement* (MEQ, 1995, p. 97). De plus, cette démarche qu'est le projet de communication permet aux élèves de vivre plusieurs évaluations formatives avant de réaliser leur production sommative. Ils sont donc prêts à être évalués, savent qu'ils ont fait des apprentissages oraux importants et que leur activité s'inscrit dans un projet de communication concret.

#### **2.2.4 L'impact sur les élèves**

Suite à ces explications au sujet de l'oral perçu comme objet d'enseignement, nous pouvons comprendre que l'impact sur les élèves s'avère beaucoup plus constructif que lorsque l'oral est restreint à jouer le rôle de médium d'enseignement. En effet, cette démarche didactique nous démontre qu'au terme du projet de communication, ils arrivent à prendre en charge leur propre communication orale et qu'ils ont développé des connaissances et des compétences. Les élèves savent discerner les prises de parole, le registre de langue à employer selon les situations, discuter, débattre, etc. Ils communiquent mieux, structurent sa pensée et réfléchissent sur leur langage en vue de l'enrichir. Pour eux, l'oral devient un apprentissage explicite qu'ils peuvent mettre à profit dans les autres matières scolaires et dans leur propre vie afin de devenir de meilleurs locuteurs.

### **3- Pratiques évaluatives orales d'enseignants de français québécois**

Suite à cette première étude en didactique de l'oral, nous avons réalisé une seconde recherche qualitative, terminée en 2003, auprès de dix autres enseignants de français du secondaire de la région de l'Outaouais, au Québec. Cette fois-ci, nous nous sommes intéressée aux pratiques évaluatives orales de ces enseignants puisque l'enseignement et l'évaluation de l'oral au secondaire font partie intégrante de la classe de français. De plus, malgré les nouvelles activités d'oral mises de l'avant par le programme d'études actuel (MEQ, 1995) évoquées au début du texte, les enseignants de français langue maternelle du secondaire éprouvent toujours de l'inconfort devant l'enseignement de l'oral et surtout, devant son évaluation (Lafontaine, 1995, 2001). Ils se sentent également démunis devant le flou des objectifs des programmes

d'études, le manque de matériel didactique concret et l'insécurité ressentie devant un savoir non enseignable tel que la parole, ce qui rejoint les propos de certains chercheurs en didactique du français (Halté, 1992 ; de Pietro et Wirthner, 1996).

Cette seconde recherche en milieu scolaire a donc permis de dresser un portrait de l'évaluation de l'oral à l'ordre d'enseignement secondaire par la création d'outils d'évaluation émanant à la fois de la théorie et des pratiques évaluatives des enseignants, toujours dans le but de bien comprendre la culture scolaire entourant l'enseignement et l'évaluation de l'oral. L'objectif de recherche était de contribuer à l'élaboration d'un portrait de l'évaluation de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire telle que pratiquée par certains enseignants québécois. Les objectifs spécifiques étaient les suivants : définir les composantes théoriques de l'évaluation de l'oral en classe de français ; définir les composantes des pratiques évaluatives d'enseignants de français langue maternelle, c'est-à-dire tenter de dégager les modèles implicites qu'ils se font de l'évaluation de l'oral ; mettre en relation les composantes dégagées chez les enseignants interrogés et les composantes tirées des écrits théoriques afin d'arriver à un portrait de l'évaluation de la production orale en classe de français au secondaire.

Nous présentons les résultats de cette étude sous forme d'outils d'évaluation des pratiques évaluatives. Nous avons constaté que malgré leur inconfort face à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral, les enseignants ont intégré les composantes de leur grille d'évaluation depuis longtemps, même si très souvent, cette grille ne les satisfait pas tout à fait. Ce dont ils ont besoin, c'est d'outils d'évaluation les aidant à valider les résultats obtenus par leur grille d'évaluation (Lafontaine, 2003). Les outils élaborés sont les suivants : le portfolio à l'oral, la grille d'observation, la grille d'autoévaluation, l'entrevue et l'évaluation par les pairs.

### **3.1 Le portfolio à l'oral**

Le portfolio de présentation, des apprentissages ou d'évaluation s'avère un outil pédagogique très en vogue au Québec avec l'implantation de la réforme. Il permet aux enseignants de consigner toutes les traces des productions orales des élèves : vidéocassettes, cassettes audio, grilles d'évaluation, travail de préparation, évaluation par les pairs,

objectivation sur les forces et faiblesses, autoévaluations, etc. les enseignants affirment que cet outil témoigne de l'évolution des élèves dans le développement de leurs connaissances et de leurs compétences. Ils proposent de faire suivre le portfolio des élèves tout au long de leurs études secondaires afin de vraiment pouvoir observer le développement de leurs compétences langagières orales. En somme, bien que peu documenté en didactique de l'oral à l'heure actuelle, le portfolio semble un outil efficace et à étudier davantage.

### **3.2 La grille d'observation**

La grille d'observation utilisée par les enseignants et proposée par le programme réformé du MEQ (2001) est une grille évolutive qui permet de noter des observations à l'oral sur une période à long terme. Celles-ci peuvent concerner un élève ou une équipe. Cependant, les équipes de travail doivent être stables afin d'assurer la cohérence des observations. Les enseignants choisissent des critères d'observation en lien avec les spécificités de l'oral enseignées au cours de cette période. De plus, ces observations permettent aux maîtres de confirmer ou d'infirmer leur évaluation sommative, qui est faite avec leur grille d'évaluation. En fait, la grille d'observation permet de garder des traces écrites du développement des compétences des élèves. Le tableau 1 présente un exemple de grille d'observation et de critères retenus par les sujets de la recherche.

**Tableau 1 : Exemple de grille d'observation**

Équipe ou nom de l'élève : \_\_\_\_\_

<b>Critères d'observation (qui peuvent être tirés de la grille d'évaluation)</b>	<b>Observation</b>	<b>1 : Observation</b>	<b>2 : Observation</b>	<b>3 : Observation</b>	<b>Jugement final</b>
	<b>commentaires</b>	<b>commentaires</b>	<b>commentaires</b>	<b>commentaires</b>	
L'élève utilise un registre de langue correct					
L'élève utilise un vocabulaire varié					
L'élève écoute ses coéquipiers					
L'élève donne son opinion					
L'élève fait progresser son intervention en donnant des informations nouvelles					

### **3.3 La grille d'autoévaluation**

Autre outil d'évaluation de l'oral, la grille d'autoévaluation permet à l'élève de réfléchir, de juger de son implication dans la tâche, de son cheminement et de l'évolution de ses compétences orales. Cette grille doit être formulée sous forme de questions amenant les élèves à répondre par des phrases complètes afin de favoriser leur réflexion et la prise en charge de leur communication orale. Le tableau 2 est un exemple de grille utilisée par les enseignants.

**Tableau 2 : Exemple de grille d'autoévaluation**

<b>GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION : LOCUTEUR</b>	
<b>Critères et commentaires</b>	<b>Pondération :</b> A (excellent) ; B (très bien) C (bien) ; D (passable) ; E (échec)
<p><b>1- Participation</b></p> <p>Tout au long de la discussion,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ai-je participé de façon active aux interventions ?</li> <li>▪ Ai-je traité du sujet avec sérieux ?</li> <li>▪ Ai-je posé des questions aux membres de l'équipe afin de faire avancer la discussion ?</li> <li>▪ Ai-je pris la parole assez souvent ?</li> </ul> <p>Mes points forts :</p>  <p>Mes points faibles :</p>  <p><b>2- Tâche</b></p> <p>Avant la discussion,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ai-je préparé ma lecture de façon adéquate ?</li> </ul>	

<p>▪ Étais-je toujours prêt à faire mon travail ?</p> <p>Mes points forts :</p> <p>Mes points faibles :</p>	
<p><b>3- Qualité de la langue orale</b></p> <p>Au fil de la discussion,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ai-je soigné ma langue orale ?</li> <li>• Ai-je utilisé un registre de langue correct ?</li> <li>• Ai-je porté une attention particulière à la notion langagière traitée dans le cours lorsque je prenais la parole ?</li> <li>• Ai-je été conscient des erreurs de langage que j'ai commises ?</li> <li>• Ai-je corrigé mes erreurs de langage ?</li> </ul> <p>Mes points forts :</p> <p>Mes points faibles :</p>	<p><b>TOTAL :</b></p>

### 3.4 L'entrevue

L'entrevue peut être utilisée pour répondre aux besoins de certains élèves éprouvant des difficultés en oral. Selon les enseignants, cette technique, également préconisée par le MEQ (2001), est un outil intéressant d'utiliser afin de faire prendre conscience aux élèves de leurs forces et de leurs faiblesses. Des questions de réflexion du genre : *Explique-moi ce que tu as fait pour préparer ta production orale. Était-ce efficace ? Pourquoi ? Quelles sont tes faiblesses en oral ? Comment peux-tu les travailler ? Quels sont les outils que tu peux utiliser pour t'aider à travailler tes faiblesses ?* permettent aux élèves de mieux prendre en charge leur communication orale.

### 3.5 L'évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs est un outil descriptif ou normatif qui rend les élèves actifs et qui les amène encore une fois à prendre en charge leur communication orale par l'identification des forces et des faiblesses de leurs camarades. De ce fait, ils travaillent de façon métacognitive et métacomcommunicative. En outre, l'évaluation par les pairs favorise le développement de compétences sociales reliées à l'oral telles que respecter et écouter l'autre ainsi qu'apprendre à donner et à recevoir de la critique. Cet outil permet aussi aux maîtres d'infirmier ou de confirmer leur jugement et de garder des traces écrites du développement des compétences orales des élèves.

**Tableau 3 : Exemple de grille d'évaluation par les pairs**

Nom de l'élève : Nom de l'évaluateur :	<b>Total : 17</b>
L'élève t'a-t-il intéressé ? Pourquoi ?	/2
L'élève a-t-il utilisé un registre de langue approprié ? Justifie ta réponse.	/3
L'élève était-il bien préparé ? Pourquoi ?	/2

#### 4. Conclusion

En somme, la culture scolaire en enseignement de l'oral au Québec est en plein changement. Différents programmes d'études ont laissé leur marque amenant ainsi les enseignants à considérer l'oral à la fois comme médium et comme objet d'enseignement. Toutefois, dans une perspective de développement des connaissances et des compétences, nous comprenons l'importance de favoriser l'oral comme objet d'enseignement intégré aux pratiques de lecture et d'écriture. En outre, les outils d'évaluation présentés brièvement dans ce texte explicitent davantage cette nouvelle culture de l'apprentissage et de l'évaluation au service des apprentissages oraux. Nos deux recherches sont un point de départ et d'autres études en didactique de l'oral sont nécessaires afin d'approfondir la place de l'oral dans la culture scolaire québécoise et dans la construction des connaissances des élèves.

#### Bibliographie

- De Pietro J.-F. et Wirthner. M. (1996), Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français, *Tranel*, no. 25, 29-49.
- Dolz J. et Schneuwly B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF.
- Halté J.F. (1992), *La didactique du français*, Coll. «Que sais-je ? », Paris : PUF.
- Lafontaine L. (1995), *Pratiques et perceptions de la communication orale en classe de français langue première chez des enseignants de première, troisième et cinquième secondaire*, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine L. (2001), *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine L. (2003), *L'évaluation de l'oral en classe de français au secondaire*. Hull: Université du Québec en Outaouais.
- MEQ. (1969), *Programme d'études des écoles secondaires. Langues et littératures. Programme-cadre de français*, Québec : service de l'Information du ministère de l'Éducation.
- MEQ. (1980), *Programme d'études, français langue maternelle*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1995), *Programmes d'études. Le français enseignement secondaire*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1995), *Les états généraux sur l'éducation*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ. (2001), *Programme de formation à l'école québécoise*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Tochon, F.V. (1997), *Organiser des activités de communication orale*, Sherbrooke : CRP.