

RAPPORT FINAL

2002-2004

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (UQO)

Lizanne Lafontaine, rédactrice du rapport (Québec)

**Projet de Recherche franco-québécois
Oral, savoirs, socialisation
Compétences langagières orales de la maternelle au collège,
dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages :
prise de parole, conduites discursives, lexique, métacognition**

Université du Québec en Outaouais

Octobre 2004

***Oral, savoirs, socialisation :
compétences langagières orales de la maternelle au collège, dans
leur relation à la socialisation et aux apprentissages : prise de
parole, conduites discursives, lexique, métacognition***

Université du Québec en Outaouais
283, boulevard Alexandre-Taché
C. P. 1250, succursale Hull
Gatineau, Québec
Canada
J8X 2X7

Lizanne Lafontaine
Lizanne.lafontaine@uqo.ca
www.lizannelafontaine.com

Table des matières

1. Description du projet	4
1.1 Rappel succinct des objectifs de recherche	4
1.2 Méthodologie	4
1.2.1 Échantillon	5
1.3 Calendrier Québec	6
1.4 Composition de l'équipe québécoise 2002-2004	7
1.5 Fonctionnement de l'équipe québécoise	7
2. Hypothèses et arrière-plan théorique	7
2.1 Hypothèses	7
2.2. État de la question	8
3. Résultats de recherche Québec	11
3.1 État des données	11
3.2 Résultats de la recherche	11
A. Synthèse des entretiens auprès des enseignantes québécoises et comparaison France/Québec	11
B. Constats généraux	15
C. Résultats de l'analyse par catégorie	18
D. Analyse individuelle	26
4. Conclusion	29
5. Pistes de recherche et de formation	29
6. Comparaison et coopération France-Québec	30
7. Produits de la recherche	31
8. Bibliographie de référence (abrégée)	31
Annexe 1	38
Annexe 2	43

1. Description du projet

1.1 Rappel succinct des objectifs de recherche

Cette recherche poursuit l'objectif général suivant :

- Mieux connaître les représentations des enseignants concernant l'oral et sa place dans les apprentissages comme dans la socialisation au sein de la classe quand ils mettent en place des situations innovantes dans le domaine concerné par la recherche.

L'étude traite également d'objectifs spécifiques :

- Analyser en profondeur - tant du point de vue de la linguistique que de la psychologie - les situations et dispositifs mis en place pour les apprentissages visés.

- Évaluer les apprentissages effectués par les élèves dans le cadre des dispositifs choisis.

- Déterminer ce qui caractérise les élèves jugés en difficultés par la comparaison avec ceux jugés comme étant en réussite.

- Compte tenu des orientations respectives des Instructions Officielles en France et des programmes d'études au Québec, mettre en évidence les éléments de convergence ou de différence relatifs aux points qui intéressent la recherche menée en commun.

La recherche vise donc à valider ou à corriger des situations et des démarches isolées, divulguées par des ouvrages émanant des auteurs de la recherche, mais qui n'ont pu faire l'objet d'une expérimentation suffisamment large.

1.2 Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme qualitatif. L'échantillon québécois est réduit à quatre enseignantes afin de comprendre finement comment s'exerce la prise de parole en classe en lien avec la socialisation et les apprentissages des élèves. Les instruments de recherche que nous avons utilisés, Catherine Le Cunff et moi, sont l'observation filmée avec prise de notes et l'entrevue semi-dirigée. Nous utilisons la méthode d'analyse de contenu par catégories pour analyser les données. Les catégories d'analyse ont été élaborées lors du séjour professionnel de Catherine Le Cunff à l'UQO à l'automne 2002. Ces catégories ont ensuite été bonifiées, lors de mon séjour en France en mars et en avril 2003, à la lumière de nos observations et de nos discussions. De plus, les enseignantes québécoises sont partie prenante du processus d'analyse, car elles ont validé nos analyses.

J'ai filmé les observations de classe en début et en fin d'année scolaire et mené les entrevues. La professionnelle de recherche a transcrit les vidéocassettes. J'ai ensuite remis à chacune des enseignantes une copie de la vidéocassette et le verbatim de son activité. Chacune devait rétablir les prénoms de ses élèves en comparant la transcription écrite à la vidéo. J'ai rédigé le contexte de leur activité qu'elles ont modifié si nécessaire.

Par la suite, mon assistante de recherche et moi-même avons analysé les corpus avec la grille d'analyse bâtie avec Catherine Le Cunff (voir en annexe 1). Cette analyse nous a

permis de dégager des constats généraux et des particularités propres à chacune des classes observées. Lorsque nous avons terminé d'analyser les deux corpus par enseignante (l'activité de début et l'activité de fin d'année), les enseignantes ont validé nos analyses.

Les instruments de recherche ont été soumis au Comité éthique de la recherche de l'UQO. Le Comité a approuvé le projet et m'a décerné un certificat d'éthique. J'ai donc élaboré un formulaire de consentement à l'intention des enseignantes et un à l'intention des élèves et de leurs parents. De plus, deux suivis éthiques ont été faits auprès du Comité pendant la durée de l'étude (voir documents en annexe 2).

1.2.1 Échantillon

Voici les caractéristiques de notre échantillon.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon québécois

Noms	Ordres d'enseignement	Activités filmées et durée
Enseignante 1 (E1)	Maternelle (préscolaire) Age des élèves : 5-6 ans	Causerie de groupe sur l'Halloween animée par l'enseignante (octobre 2002) Durée : 45 minutes Causerie de groupe animée par l'enseignante sur les insectes (juin 2003) Durée : 45 minutes
Enseignante 2 (E2)	3 ^e année primaire Age des élèves : 8-9 ans	Expérience scientifique en petit groupe de quatre dirigée par un élève expert et retour sur l'activité en grand groupe (octobre 2002 et juin 2003) Durée : 45 minutes
Enseignante 3 (E3)	5 ^e année primaire Age des élèves : 10-11 ans	Discussion de groupe animée par l'enseignante sur la place de la fête de Noël dans sa famille animée par l'enseignante (octobre 2002) Discussion de groupe animée par l'enseignante sur le bilan de l'année scolaire et les vacances d'été (juin 2003) Durée : 45 minutes
Enseignante 4 (E4)	1 ^{re} secondaire Age des élèves : 12-13 ans	Discussion de deux groupes de quatre élèves sur divers contes (octobre 2002 et juin 2003) Durée : 20 minutes par groupe (40 minutes en tout)

1.3 Calendrier Québec

La recherche en sol québécois a débuté en octobre 2002, lors du séjour professionnel de Catherine Le Cunff à l'UQO.

L'organisation de la recherche québécoise étant différente de la recherche française, j'ai plutôt travaillé en duo avec chacune des enseignantes. Aucune rencontre d'équipe formelle n'a eu lieu. Cependant, j'ai fait des visites dans chacun des établissements à l'automne 2002 et au printemps 2003, selon le calendrier suivant :

5 octobre au 16 novembre 2003 : Travail conjoint avec Catherine Le Cunff, lors de son séjour professionnel à l'UQO: organisation du projet, premières observations filmées dans les classes québécoises, entretiens avec les enseignantes, ajustements éthiques et méthodologiques

24 octobre 2003: Observation de classe filmée 1 et entretien avec Sylvie Racine

12 novembre 2003 : Observation de classe filmée 1 et entretien avec Sylvie Ladouceur

13 novembre 2003 : Observation de classe filmée 1 et entretien avec Patricia Ryan

10 décembre 2003 : Observation de classe filmée 1 et entretien avec Johanne Mondou

14 mars 2003 : Compte-rendu de recherche sur la mise en œuvre de la recherche québécoise, rédaction des contextes des activités filmées et synthèse des entretiens

FRANCE

24 mars au 20 mai 2003 : Travail conjoint avec Catherine Le Cunff, lors de mon séjour professionnel à l'IUFM de Bretagne: deuxièmes observations filmées dans certaines classes françaises, ajustements méthodologiques, analyse comparative d'un corpus afin d'harmoniser les pratiques franco-québécoises

QUÉBEC

2 juin 2003 : Observation de classe filmée 2 et entretien avec Sylvie Racine

3 juin 2003 : Observation de classe filmée 2 et entretien avec Johanne Mondou

4 juin 2003 : Observation de classe filmée 2 et entretien avec Patricia Ryan

5 juin 2003 : Observation de classe filmée 2 et entretien avec Sylvie Ladouceur

septembre 2003 à février 2004 : Analyse des données

mars à mai 2004 : Validation de l'analyse par les enseignantes

Juin à octobre 2004 : Analyse finale des données et rédaction du rapport de recherche final

1.4 Composition de l'équipe québécoise 2002-2004

Les membres de l'équipe sont restés les mêmes tout au long de la recherche.

RACINE, Sylvie, enseignante de maternelle, école du Bois Joli, Gatineau, Québec

LADOUCEUR, Sylvie, enseignante de troisième année, école privée Pensionnat des Sacrés-Cœurs, St-Bruno, Québec

RYAN, Patricia, enseignante de cinquième année, école Jean-de-Brébeuf, Gatineau, Québec

MONDOU, Johanne, enseignante de première secondaire, collège privé Durocher-St-Lambert, St-Lambert, Québec

Professionnelle de recherche participant à la recherche

DÉSILETS, Colette (transcription des séquences didactiques filmées)

Assistante de recherche à la recherche

LAPOINTE, Karina, étudiante de premier cycle en enseignement préscolaire et primaire (recension bibliographique et analyse des données)

1.5 Fonctionnement de l'équipe québécoise

Les enseignantes ont participé avec plaisir à ma collecte de données. Comme je les observais en classe et qu'aucun séminaire commun n'était prévu, je n'ai pas eu besoin de les dégager de leur enseignement. Les entretiens se sont fait lors de leurs périodes libres, après l'observation.

Le projet québécois a reçu un appui financier du Doyen de la recherche de l'UQO de l'ordre de 1500 dollars. Cette somme a permis de payer la transcription des premières vidéocassettes, l'assistante de recherche, mes propres déplacements de l'automne 2002 en compagnie de Catherine Le Cunff, des fournitures de recherche et une maigre partie de mon séjour professionnel en France. Les deuxièmes transcriptions, l'analyse des données et ma participation au colloque international de l'Association internationale de recherche en didactique du français (AIRDF), qui a eu lieu à Québec en août 2004, a été financée par mon propre fonds de recherche, évalué à 5 000\$.

2. Hypothèses et arrière-plan théorique

2.1 Hypothèses

Nos hypothèses de recherche étaient les suivantes et ont été confirmées par nos résultats de recherche :

- L'oral joue un rôle primordial dans la socialisation des élèves et permet de se construire (socialisation);
- L'oral permet aux élèves de prendre en charge leur prise de parole (métacognition);
- Les outils permettant d'aider les enseignants à rompre leur pratique étant rares, plusieurs ne savent pas comment considérer l'oral comme objet d'enseignement raisonné.

2.2 État de la question

Les compétences langagières orales, après avoir été le parent pauvre voire oublié des Instructions officielles en France et des programmes d'étude au Québec, sauf pour l'école maternelle, occupent à présent une place honorable, dans les écrits et les discours officiels. Depuis 1995, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a enclenché une réforme de l'éducation dans laquelle l'oral retrouve sa place en tant que compétence disciplinaire d'une part et en tant que compétence transversale d'autre part, transcendant ainsi toutes les disciplines, du préscolaire à la fin du secondaire. Évolution identique en France à partir de 1992. Cependant, les outils qui permettraient d'aider les enseignants à rompre avec leurs pratiques et leurs représentations dans le domaine sont encore rares et de qualité scientifique inégale. Quant à la formation des enseignants tant du premier que du second degré, elle privilégie toujours l'écrit.

Au-delà de ce statut nouveau de l'oral dans les textes officiels, il faut évoquer les enjeux sociaux d'un enseignement raisonné de l'oral. Il s'agit de distinguer (Nonnon, Le Cunff, Lafontaine) les différents aspects de l'oral. D'abord, l'oral est moyen de communication et, de ce point de vue, il est le support de tous les échanges qui se déroulent dans la classe. En conséquence, les productions de discours ont à voir avec les apprentissages dans toutes les disciplines. Les variétés, les situations discursives (Brossard) sont particulières à chaque « épisode » de la journée de classe. Ensuite, l'oral objet d'enseignement est une compétence - partie de la compétence langagière globale - qui fait l'objet d'une construction de la part de l'enfant, de l'élève, continuée tout au long de la vie scolaire. En outre, les didactiques - en sciences notamment - ont montré que l'oral joue un rôle dans le domaine cognitif (Develay, Astolfi). Les théories relevant de l'interactionnisme social invitent également à considérer que les échanges participent effectivement à la construction des savoirs. La prise de parole au sein d'un groupe social - et la classe en est un parmi d'autres - est aussi ce qui permet de construire sa personne, d'exister par et pour les autres. C'est aussi la parole qui permet, au-delà de la dimension évidente de communication, de construire le groupe, le vivre ensemble. Toutes ces dimensions de l'oral mises en évidence par les travaux dans le domaine de la psychologie comme des sciences sociales et de la linguistique, sont prises en compte dans la conception proposée par le projet pour construire une didactique raisonnée de l'oral.

2.3 Références théoriques

J'évoquerai ici les avancées en didactique du français en approfondissant le champ de la didactique de l'oral en lien avec les objectifs de recherche.

La didactique générale s'incarne dans des disciplines spécifiques, comme la didactique des langues, en l'occurrence du français et, de façon plus précise ici, de l'oral. La linguistique reste la source première de la didactique des langues, mais il faut considérer ici une linguistique plus élargie qui accepte les discours oraux et écrits, l'énonciation et les variations sociales (Dabène, 1987). Ce constat semble appuyé par Simard (1997), qui affirme que l'enseignement de la langue maternelle doit entraîner une attitude sociolinguistique souple et ouverte face à tous les registres de langue afin d'échapper à la discrimination sur le langage, ce qui rejoint également les propos de Culioli (1973) affirmant que le langage, appréhendé à travers les âges, demeure un système ouvert.

Même si la didactique du français doit considérer l'enseignement de la langue écrite et de la langue orale, il ne faut pas passer sous silence l'appropriation des savoirs dans cette discipline. En effet, la scolarisation des savoirs présuppose une perception de l'enseignement du français dans laquelle l'objectif est la diffusion de savoirs savants (Halté, 1992). Il faut également être conscient qu'en enseignement du français, il existe des savoirs non enseignables qui s'avèrent la base de cet enseignement, tels que parler, communiquer, lire, écrire, savoirs qui s'apprennent selon des mécanismes qui échappent au contrôle objectif. Halté (1992) précise que la didactique du français est divisée entre des savoirs à connotation culturelle et érudite et des savoirs savants et pratiques. C'est donc dire que le corps enseignant s'attend à ce que l'enseignement du français développe des savoirs utiles à toutes les disciplines. Le français demeurant la langue d'enseignement des autres matières scolaires, il est considéré comme un bien commun extérieur à l'école qui joue les rôles de socialisation et d'intégration dans la société par la culture et la langue. Selon Bronckart (1985), l'enseignement du français langue maternelle se distingue par deux types de finalités : finalités qui concernent les normes et finalités qui ont trait au fonctionnement langagier. Cet auteur précise également trois types d'objectifs qu'il croit réalisables en classe de français langue maternelle : des objectifs d'expression visant à amener l'élève à développer ses capacités, des objectifs de structuration visant à amener l'élève à observer les fonctionnements linguistiques et des objectifs d'adaptation visant à amener l'élève à s'adapter aux différentes situations qu'il devra affronter dans sa vie de francophone, tout comme le vise cette recherche.

Les sciences du langage imposent donc deux éléments cruciaux à l'enseignement du français: la communication orale et la culture de l'écrit. Lahire (1993) relève, dans l'histoire de l'enseignement de la langue maternelle en France, le constat suivant : dès 1872, avec Bréal, l'oral est au service de l'écrit. En effet, que ce soit le projet d'Instructions Rouchette (1963 à 1966), les Instructions Officielles de 1972, de 1977 à 1980 avec le Plan de rénovation Rouchette ou de 1985, l'enseignement du français a certes pour objet d'apprendre à l'élève à maîtriser l'expression orale, à quelques nuances près, mais son caractère fondamental est de donner accès à l'écrit. Le problème des sciences du langage dans l'enseignement du français est, entre autres, un problème de décontextualisation des notions de cette discipline (Lahire, 1993 ; Chiss, David et Reuter, 1995). Par exemple, lorsque le scripteur isole, par l'écriture, un «logogramme» (Lahire, 1993, p. 27), il enlève une signification à son contexte. Ce «logogramme» n'est pas hors contexte en tant que tel, mais il se trouve hors de son contexte habituel et hors des formes

orales de son apparition. Il en est de même à l'oral lorsqu'un maître exige d'un élève un langage oral soutenu qui reproduit fidèlement une structure relevant de l'écrit. Ces constats de Lahire (1993) rejoignent les propos tenus par les chercheurs préconisant l'analyse du langage, la réflexion sur la langue et l'emploi du registre de langue soutenu en situation formelle de communication. Nous pouvons également affirmer que le français est une discipline scolaire par trois traits qui la distinguent d'une matière scolaire. En effet, cette langue a un caractère instrumental à l'endroit des autres savoirs scolaires, elle possède aussi un caractère transversal d'un ordre d'enseignement à un autre et finalement, elle a une valeur réputée formatrice pour l'esprit des exercices qu'elle met en place (Halté, 1992; Lahire, 1993; Savatovsky, 1995).

La didactique de l'oral est donc une sous-division spécifique de la didactique de français. Elle est ouverte à tous les registres de langue, registres qui sont travaillés dans la classe de français langue maternelle à travers les activités d'oral pratiquées par les enseignants, (MEQ, 1980, 1995; Simard, 1997). La didactique de l'oral est différente de la didactique de l'écrit, de la grammaire ou de la lecture, car elle s'intéresse à la fois au langage spontané de l'élève et au langage soutenu de celui-ci (Rigault, 1971 ; Boisseau et Raffestin, 1986 ; Doutreloux, 1989 ; Gadet, 1989, 1997; Charaudeau, 1992; de Pietro et Wirthner, 1996), tout comme le vise cette recherche au sujet de la prise de parole des élèves.

L'enseignement de l'oral n'a de sens et de probable efficacité que s'il est naturellement incorporé dans le milieu de vie et de communication qu'est la classe. En effet, une didactique de l'oral est centrée sur l'élève et peut lui offrir les connaissances et compétences nécessaires à la compréhension et à l'application d'un oral organisé que l'enseignant doit lui inculquer. Selon Doutreloux (1985) et Gadet (1989; 1997), il faut sensibiliser l'élève de manière pratique et personnelle pour favoriser une amélioration de ses productions orales spontanées. D'autres chercheurs, tels que Tannen (1982), Snow (1983), Painchaud (1992), Ostiguy et Gagné (1992), Amétooyona (1995) et de Pietro et Wirthner (1996) tiennent pour acquis que la didactique de l'oral doit également traiter de la langue décontextualisée, qui est la langue utilisée dans l'apprentissage des matières scolaires. De plus, les situations de communication présentées à la classe doivent être significatives et susciter un désir d'apprentissage chez les élèves. De cette façon, la communication orale engagera profondément l'apprenant et favorisera les circonstances d'interaction. Les élèves doivent sentir la pertinence du sens et des avantages des différents registres de langue des pratiques orales travaillées en classe. Tochon (1997) distingue les concepts «didactique de l'oral» et «pédagogie de l'oral». Il affirme d'abord que la didactique de l'oral doit considérer le contenu et l'organisation de la parole échangée avec la probabilité de laisser de côté la communication ainsi que l'aspect social et réflexif de l'interaction dans les diverses matières. Il ajoute ensuite que la pédagogie de l'oral relève de la communication pendant l'interaction avec l'élève. Nous pouvons facilement constater que pour cet auteur, la différence entre ces deux concepts réside dans les différents types d'interaction se produisant en communication orale. Or, dans l'enseignement de l'oral, les axes didactiques et pédagogiques convergent. De cette façon, la didactique de l'oral et la pédagogie de l'oral demeurent indissociables. En bref, la didactique de l'oral doit adopter une démarche pédagogique réaliste respectant les

besoins et aptitudes de chacun et s'orientant vers des objectifs sélectionnés à partir de besoins constatés par l'enseignant lors de productions orales réalisées en classe (Doutreloux, 1985; Wirthner, 1991), tout comme dans les activités observées chez les enseignantes participant à l'étude.

3. Résultats de recherche Québec

3.1 État des données

L'état des données a été explicité en méthodologie. Nous rappelons toutefois que le canevas d'entrevue a été inspiré de ma recherche sur l'évaluation de l'oral (Lafontaine, 2003). Tous les enregistrements et les entrevues ont été faits selon les exigences du Comité éthique de la recherche de l'UQO.

3.2 Résultats de la recherche

Je présenterai d'abord la synthèse des entrevues réalisées avec les enseignantes ayant participé à la recherche et intégrerai le volet comparaison entre la France et le Québec. Par la suite, j'analyserai les résultats de la façon suivante : analyse des constats généraux, l'analyse par catégorie et l'analyse individuelle. La comparaison entre la France et le Québec est à la fois intégrée à l'analyse et présentée en section individuelle.

A. Synthèse des entretiens auprès des enseignantes québécoises et comparaisons France/Québec

Tous les entretiens québécois ont été réalisés à l'automne 2002 et en juin 2003. Des convergences importantes dans les propos indépendamment du niveau d'enseignement sont à observer. De façon paradoxale, d'importantes différences entre les ordres d'enseignement préscolaire/primaire et secondaire sont à considérer, particulièrement au sujet des activités orales et la prise de parole.

Des ressemblances et des différences entre les enseignantes québécoises et les enseignants français sont aussi à observer.

Formation universitaire

Toutes les enseignantes ont une formation universitaire régulière, c'est-à-dire un baccalauréat en enseignement préscolaire/primaire ou en enseignement du français au secondaire (selon le système de formation universitaire québécois). Elles s'intéressent toutes à la formation continue : des études de maîtrise, ateliers offerts par la commission scolaire, congrès ou lectures de revues professionnelles québécoises.

Cependant, aucune enseignante n'a reçu de formation universitaire en didactique de l'oral. Deux enseignantes ont suivi les ateliers de Lizanne Lafontaine en oral présentés au congrès de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF).

On peut constater la même chose chez les collègues français.

Activités d'oral

Les enseignantes affirment que l'oral permet aux élèves de développer des compétences sociales telles qu'écouter, respecter l'autre, donner son opinion, accepter l'idée de l'autre, la confiance en soi et en l'autre.

L'enseignante du préscolaire et les deux enseignantes du primaire font beaucoup d'activités orales, qu'elles soient informelles ou formelles, spontanées ou préparées. Elles accordent beaucoup d'importance au développement du langage et à la dimension communicative des enfants. Elles favorisent aussi la créativité des enfants dans ces activités et le respect de la prise de parole de chacun.

La situation est différente au secondaire. L'enseignante fait deux activités d'oral sommatives par année, car cela est imposé par la direction de son école. Elle trouve cela insuffisant pour faire développer des compétences aux élèves, mais doit s'y conformer. De plus, le fait que les jeunes discutent si peu de façon formelle au cours de l'année scolaire les amène à demeurer centré sur eux-mêmes dans la prise de parole. Par exemple, les élèves d'une équipe ont pris la place d'une jeune fille timide sans s'en rendre compte. Le fait que les élèves ne discutent pas régulièrement a provoqué des ratés dans cette activité : non-respect de la consigne au sujet de l'obtention d'un consensus, difficulté à relancer la discussion, durée de l'activité (trop courte), propos de premier niveau (pas d'approfondissement des idées et pas de nouvelles idées).

La façon de considérer l'oral au secondaire au Québec semble être différente de la vision du collège en France. Les activités orales sont plutôt classiques et visent la mémorisation. Le travail se fait sur la technique qui est considérée comme un objet d'enseignement. Finalement, l'oral semble non intégré et décontextualisé alors qu'au Québec, l'oral fait partie du projet vécu en classe. Par exemple, dans une séquence didactique portant sur la lecture et l'écriture de contes, une discussion sur des contes est intégrée au projet.

Élèves en difficultés

Les enseignantes du préscolaire et du primaire sont à l'écoute des problèmes oraux des élèves. L'enseignante de 3^e année affirme être habile à identifier les difficultés des élèves et à en discuter avec leurs parents. Cependant, les quatre enseignantes ne se sentent pas qualifiées pour aider leurs élèves présentant des problèmes à l'oral. Toutefois, deux enseignantes ont suivi du perfectionnement en orthophonie qui portait sur la rééducation et la conscientisation sur la source des difficultés orales. Cette petite formation les aide beaucoup, mais cela n'est pas suffisant.

L'enseignante de maternelle dit qu'elle aimerait développer une capacité à questionner ses élèves en difficultés. Elle ajoute que l'utilisation du portfolio lui permet d'identifier les élèves en difficultés. L'utilisation du portfolio permet aussi aux élèves d'identifier leurs difficultés et de se donner des défis.

L'enseignante de 5^e année dit que les élèves en difficultés apprennent plus à l'oral, surtout en situation spontanée et qu'ils s'en sortent mieux à l'oral qu'à l'écrit.

On observe ici que les enseignants français sont bien plus sensibilisés aux difficultés des élèves et aux façons d'interagir que les enseignantes québécoises. En effet, ils semblent prendre en compte les difficultés à tous les niveaux, par exemple les élèves silencieux et des verbomoteurs « volant » la parole aux autres. Ils font plus d'observation afin de diagnostiquer les difficultés et utilisent régulièrement la reformulation. Toutefois, comme au Québec, ces enseignants déplorent le manque de formation et de matériel. Ils notent aussi les difficultés de travailler en équipe et de faire un travail individualisé.

Évaluation de l'oral

L'évaluation de l'oral en maternelle se fait en contexte, c'est-à-dire en situation d'oral spontané. Au primaire et au secondaire, l'oral est évalué de façon sommative à travers des activités précises : discussion, mémorisation et récitation de poèmes. Les critères évalués sont : l'intonation, la gestuelle, la prise de parole, le contenu, la clarté de l'expression, la durée, l'écoute, la compréhension et l'entrée en relation avec les autres.

Les enseignantes disent que l'évaluation de l'oral est une aide à l'apprentissage puisque tous seront des orateurs dans leur vie. Elles font des retours en classe sur les productions orales des élèves.

Toutes les enseignantes affirment que l'évaluation de l'oral n'est pas objective, car ce type d'évaluation est plus affectif que l'écrit, par exemple (*même constat chez les collègues français*). Afin de pallier cette subjectivité, elles font participer les élèves à cette évaluation en leur faisant jouer des rôles : observateurs avec rétroaction orale et/ou écrite, commentaires, auto évaluations du travail d'équipe et des compétences orales. L'auditoire est toujours très impliqué dans les activités orales. De plus, elles choisissent des critères d'évaluation évolutifs d'une étape (trimestre) à l'autre.

Les enseignantes utilisent toutes des grilles d'évaluation de l'oral (*différence importante par rapport aux collègues français*). Ces grilles sont soit adaptées aux besoins des élèves ou de l'activité à partir de grilles existantes (manuels didactiques, MEQ, conseillers pédagogiques), soit créées par elles ou par leur équipe de travail. Les grilles des enseignantes comportent peu de critères et une pondération minimale, par exemple sur 10 ou 20 points. L'enseignante de 5^e année utilise une grille conjointe avec son collègue de 5^e année, car ils évaluent régulièrement les mêmes projets.

Toutes les enseignantes décrivent le manque d'outils en évaluation de l'oral.

L'enseignante de maternelle se dit aussi tolérante à l'oral qu'à l'écrit. Cependant, les autres enseignantes se disent plus tolérantes à l'oral qu'à l'écrit (*même constat chez les collègues français*).

Les enseignants français ne font pas d'évaluation systématique comme au Québec, mais un bilan ainsi qu'une évaluation globale. Ils gardent peu de traces, parfois des notes et un rare enregistrement. Ils font plutôt une « écoute expérimentée ». À l'instar des enseignantes québécoises, ils affirment que l'évaluation de l'oral est teintée de subjectivité. Leurs critères sont souvent flous et ils n'ont pas d'outils (pas de grilles).

Traces

Les enseignantes gardent toutes des traces des productions orales : portfolio, notes d'observation, observations des élèves, auto évaluations, observations de l'enseignante enregistrées sur cassette audio, vidéocassettes des productions orales (*différence par rapport aux collègues français*). Elles trouvent cela fondamental pour suivre le développement des compétences des élèves.

Elles ne font pas d'entrevues, mais trouvent l'idée intéressante. Cette technique suit les principes de la réforme appliquée depuis 2000 au préscolaire et au primaire (*remarque différente par rapport aux collègues français*).

Rétroaction

Toutes les enseignantes favorisent une rétroaction verbale de différentes façons : rétroaction de l'enseignante, des pairs, questions des élèves. Elles affirment que la rétroaction permet à l'élève d'objectiver sa propre communication orale, de faire plus d'apprentissage et plus de transferts dans ses pratiques.

Elles voient un lien très fort entre la rétroaction et le développement des compétences sociales qui sont construites par les élèves grâce à une rétroaction régulière.

Au primaire, les enseignantes accordent une importance capitale à la verbalisation en classe. L'enseignante du secondaire n'en fait pas mention.

Elles disent qu'au fil de l'année scolaire, les leaders laissent plus de place aux autres élèves.

Il y a peu d'interaction dans la classe de l'enseignante de 1^{re} secondaire, car l'activité d'oral filmée était la première de l'année. De plus, je rappelle que cette enseignante est aux prises avec une culture scolaire ne favorisant pas tellement la communication orale.

Les enseignants français utilisent plus la reformulation que les enseignantes québécoises. Par contre, les enseignantes québécoises croient plus à la rétroaction comme vecteur des apprentissages.

B. Constats généraux

Distinctions préscolaire/primaire et secondaire au regard du travail sur la prise de parole

Nous avons observé de nettes distinctions entre le préscolaire/primaire et le secondaire. D'abord, au préscolaire/primaire, l'oral est intégré à la vie de la classe et aux autres volets du français. Il y a métacommunication et mobilisation de la compétence transversale de la communication. De plus, il y a pratique régulière formelle et informelle de l'oral en classe, pratiques qui respectent le contenu et les objectifs du programme d'études du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001).

Au secondaire, nous avons constaté que l'oral n'est pas intégré à la vie de la classe et aux autres volets du français. La pratique de l'oral est irrégulière, car elle est seulement sommative (deux fois par année). Le programme d'études du français au secondaire (MEQ, 1995) est respecté dans le genre, mais pas dans la façon de concevoir l'oral en classe. De plus, nous avons remarqué que la prise en charge de la prise de parole des élèves est faite de façon implicite, surtout chez les plus forts, car l'oral n'est pas enseigné. La reformulation en tant que stratégie de prise de parole est trop peu utilisée, même si elle est un outil métacognitif important.

Finalement, nous avons constaté une volonté de changement chez les enseignants même si plusieurs ne savent pas comment considérer l'oral comme objet d'enseignement raisonné et qu'ils disent manquer d'outils.

Nous avons également observé que les élèves du secondaire prennent davantage la parole et plus facilement que les élèves du primaire, mais souvent de façon très brève et moins structurée, parfois inutile.

Extrait du corpus de 1^{re} secondaire¹ :

An :	Fait que ... bien les lieux c'est au Danemark.
A :	Il y a une maison, ... la forêt, la maison de la souris, puis de la taupe...
Mili :	Puis il y a la rivière...
A :	Puis la grosse fleur... la grosse fleur ... bien du roi ou des parents. Non l'époque ... c'est la saison ... c'était pas mal varié
Lu :	Oui, mais c'est tout (inaudible 2.3) fait que ...
An :	Bien la morale, moi j'ai marqué plus en plus que tu donnes, plus en plus que tu reçois.
A :	Et aussi ne pas se laisser manipuler, écouter son cœur.
M :	Moi j'ai marqué après avoir souffert on est toujours récompensé.
Lu :	Moi je pensais que ... mais c'était ... c'est ce qui est à l'intérieur comme ... qui compte là, c'est comme ...
A :	Ok. On a fini là-dessus.

¹ Les prénoms de tous les élèves ont été changés afin de respecter le contrat éthique décerné par le Comité éthique de la recherche de l'UQO et d'assurer l'anonymat des participants.

En d'autres mots, même si les élèves du secondaire s'expriment plus, ils ne font pas évoluer l'argumentation ou la discussion. Cela est dû, selon nous, au fait que l'enseignante E4 n'a pas enseigné l'oral en classe, mais a plutôt fait deux activités sommatives sans préparation. Les élèves ne font donc que répondre à des questions comme en fait foi cet extrait. Antoine, l'animateur, ne fait pas de lien entre les interventions des élèves, donc ne remplit pas la fonction d'animateur tel que supposé. Toutefois, comme aucun enseignement n'a été donné, il est difficile pour l'animateur et pour les élèves de mener à terme la discussion afin de répondre à la consigne de l'enseignant, qui était de discuter de différents contes selon une fiche de lecture individuelle. En effet, afin de répondre à cette consigne, j'ai dû, même si j'étais à la caméra, poser une question les amenant à confronter leurs points de vue :

Extrait du corpus de 1^{re} secondaire :

Lizanne (chercheure): **Puis là maintenant vous pouvez discuter un petit peu plus longtemps. J'aimerais que vous me disiez ... bien vos discussions entre vous à propos du conte que vous avez préféré dans tous ceux que vous avez lus et pourquoi, puis on va voir si vous êtes d'accord.**

An : Pour moi c'est *Grand Claus et Petit Claus*.

Lu : Moi aussi.

An : C'est parce que ... genre... moi j'ai aimé la façon comment Petit Claus a roulé Grand Claus.

M : Ah! moi avec ... c'est ça parce que il y a plus d'action que dans les autres, mettons...

A : **Moi je n'aime pas Petit Claus! Je trouve que ... bien je n'aime pas ça quand il tue le cheval là! Mais moi c'est *Petit Poucet*, parce que je trouve ça vraiment *cute* comme histoire.**

Lu : **Oui, mais ... mais vraiment Petit Claus ... c'est bien... il y a de l'action! Puis vraiment, il a réussi à le rouler, puis à ... puis même à ramasser l'argent (inaudible 3.9) le cheval, puis il est devenu riche puis ... c'est vraiment ... c'est ça... Puis moi celui que j'ai aimé le moins ... c'est *Le roi des aulnes*, c'est le dernier...**

An : Oui! Moi aussi! C'est parce que ... on ne l'a pas ... moi ce n'est pas vraiment aimé.

Nous constatons que la question que j'ai posée a amené les élèves à confronter leurs préférences et à amener des arguments plus complets qui ont abouti à une séquence argumentative. Cependant, il est intéressant de noter que cette question ne se trouvait pas dans la fiche de lecture, ce qui a sorti les élèves du cadre établi et qui leur a donné l'impression qui était, selon eux, de répondre à tour de rôle.

En somme, nous pouvons affirmer que l'oral tel que présenté ici illustre bien le paradoxe dans lequel se trouvent les enseignants de français du secondaire par rapport au préscolaire/primaire. Au secondaire, l'enseignant est un spécialiste qui évolue dans un système morcelé dans lequel il lui est très difficile d'intégrer le français aux autres

disciplines. Le programme étant chargé, il se concentre sur la lecture et l'écriture au détriment de l'oral (Lafontaine, 2001; 2003, 2004; Lafontaine et Préfontaine, article soumis). L'oral est donc considéré comme un médium d'enseignement, ici, au service de la lecture de contes, mais évalué comme s'il avait été enseigné. Tandis qu'au préscolaire/primaire, l'enseignant est le maître d'œuvre des matières de base et peut ainsi créer des vases-communicants entre ces matières et la prise de parole. L'oral est donc plus facilement considéré comme un objet d'enseignement à ces ordres d'enseignement. Nous voyons encore une fois l'importance de considérer l'oral comme un objet d'enseignement à part entière (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001; 2003, 2004, Lafontaine et Préfontaine, article soumis) et d'intégrer l'oral à la vie de la classe (Nonnon, Le Cunff).

Place de l'adulte dans les activités

Dans les activités au préscolaire/primaire, nous avons remarqué que l'adulte occupe beaucoup de place: il fait un étayage, il dirige la prise de parole ou les rôles, il reformule à la place de l'élève sans le consulter et il complète souvent la phrase de l'élève en parlant pour lui (surtout au préscolaire et en 5^e année)

Extrait du corpus de 5^e année

A : Ok, bien moi naturellement à chaque année je fête un Noël traditionnel. Comme les seules lumières qui éclairent la salle, c'est les lumières dans l'arbre de Noël puis une lampe de chevet, puis on déballe les cadeaux puis on arrête à moitié chemin on va changer. Mais j'aimerais ça aussi que ça change, puis que ça soit une pièce un peu plus éclairée, qu'on mange comme pas nécessairement plus tard, mais plus tôt à la place, comme avant de déballer les cadeaux. Puis qu'on n'ait pas seulement de la dinde puis de la tourtière parce que je commence à être un peu tannée.

E : Ok, fait que tu aurais d'autres désirs au sujet de la façon dont ça se passe. Charles? [...]

J : Moi bien moi je passe deux Noël, à cause que un chez ma mère puis un chez mon père. Le Noël chez ma mère c'est ... mon frère invite ses amis puis ma grande sœur aussi puis on fait ... on fait ... on ne mange pas de dinde, mais on fait un genre de gros souper puis on déballe nos cadeaux ...

E : Dans la soirée?

J : Oui.

J : Puis avec mon père, bien il invite ses frères et ses sœurs...

E : Puis là il y a une grosse fête. Ok, tu veux tu que ça reste encore comme ça cette année? Tu n'as pas de désir spécial? Non? Tout est correct? Ok. Michel?

Nous constatons que l'enseignante termine la phrase de l'élève « Puis là il y a une grosse fête ».

C. Résultats de l'analyse par catégorie

Nous rappelons que les catégories d'analyse retenues se retrouvent à l'annexe 1. Nous présenterons une analyse détaillée selon chacune des catégories.

Nombre de prise de parole

Il est très intéressant d'observer qu'au préscolaire/primaire, nous avons dénombré 178.4 prises de parole pour 93 élèves dans des activités ayant une durée de 45 minutes, soit une moyenne par élève de 10.3 prises de parole. C'est très peu compte tenu du nombre d'élèves. De plus, les tours de parole étaient majoritairement sollicités au préscolaire et en 5^e année (activités dirigées par l'enseignante), mais étaient spontanés en 3^e année (discussion entre élèves). Nous pouvons faire un lien direct avec la place de l'adulte dans la prise de parole évoquée à la section précédente. Voici un extrait de corpus en faisant foi :

Extrait du corpus du préscolaire

E : Je vais te le dire, j'ai choisi des dessins rigolos parce que je sais que peut-être il y en a qui ont peur. Alors je voudrais savoir qui n'aiment pas les monstres épeurants? Les masques très laids? Ok. Alors ne vous en faites pas, il n'y en aura pas. D'accord. F? D'accord J? Mais, mais C tu as le droit d'aimer ça, et je peux peut-être trouver une solution pour toi. Quel atelier pourrait contenir des monstres épeurants? Y a-t-il un atelier ... as-tu une idée C? C et C D, tu m'as dit bon bien ...

C. : On pourrait ...

E : Où est-ce qu'on pourrait en mettre des monstres épeurants?

C D. : À côté ... bien en haut de le monstre.

E : Oui, sur mon tableau ici d'ailleurs, mais dans la classe là pour que C puisse choisir un coin de jeux où il y aurait des monstres épeurants, où est-ce que je pourrais en mettre, X?

X : Au coin maison!

E : C'est parce que mon amour ça serait une bonne idée si tout le monde aimait les monstres épeurants, mais plusieurs amis ont peur fait que je pense qu'on est mieux de ne pas avoir de monstres épeurants au coin maison. Est-ce qu'il y a une autre endroit?

X : Ah, moi je le sais!

E : Écoutez! Ferme tes yeux deux petites minutes! Ferme tes yeux, je te regarde. Pense dans ta tête les yeux fermés aux différents coins de jeux que nous avons, je vais en nommer ... Ah! je n'ai pas besoin d'en nommer? Pense aux coins de jeux et dis-moi où est-ce que quelqu'un pourrait travailler avec des monstres épeurants? F-O?

F-O : Les maisonnettes.

E : Si on trouvait des petits monstres épeurants pour mettre au coin de maisonnettes?

F-O : Oui!

E : D'accord! Quelqu'un a une autre idée? F mon amour! Vas-y!

F : On pourrait ajouter au coin maison un vampire!

E : Est-ce qu'il a le droit d'être épeurant?

Plusieurs : Non.

E : Non, pourquoi F?

F : Il y a quelques amis qui ont peur. [...]

E : Oui, c'est doux, tu as raison, oui, c'est doux! C'est une sorte de tissu les amis, c'est un matériel qu'on utilise pour faire des marionnettes comme M disait, on peut faire beaucoup de bricolage, et tu vois là le magasin, lui, il m'en a fait en forme d'animaux, mes sapins, tu te souviens comme F disait, F aime beaucoup faire des suites avec les objets fabriqués en feutrine. Alors on pourra pour C. prendre de la feutrine et fabriquer des personnages épeurants. V lève la main! On un autre petit quatre minutes et après on finit!

Toutefois, au secondaire, le nombre de prises de parole est beaucoup plus élevé pour moins d'élèves et dans une durée plus courte. Les huit élèves participants ont fait 377.5 prises de parole, soit une moyenne de 47.2 prises de parole par élève. De plus, les tours de parole étaient majoritairement spontanés, car ils étaient dirigés par les élèves. Il est à noter que, parfois, ils ont été sollicités par la chercheuse.

Il est donc intéressant de voir que huit élèves de 1^{re} secondaire s'expriment plus, dans une activité plus courte (deux fois 20 minutes) dirigée par les élèves que dans la classe du préscolaire et les deux classes du primaire observées. Nous croyons que la présence de l'adulte en tant que régulateur ou animateur qui dirige la discussion ne favorise pas toujours la prise en charge de la prise de parole des élèves, tel qu'analysé dans la section précédente. Nous voyons ici une piste de recherche intéressante.

Dimension de l'énoncé

Au préscolaire/primaire, la moyenne de l'énoncé est de 10.3 mots par élève. Au secondaire, la moyenne de l'énoncé est de 14.58 mots par élève.

Séquences discursives

Aux trois ordre d'enseignement les séquences discursives étaient narratives, descriptives et explicatives. Nous remarquons aussi que les séquences explicatives n'étaient souvent pas abouties. Il est donc facile de faire le lien avec l'enseignement donné en classe concernant le texte explicatif, par exemple. Au Québec, ce type de texte est enseigné de façon systématique en troisième secondaire. Toutefois, les élèves sont sensibilisés aux séquences explicatives dès le deuxième cycle du primaire. Nous pouvons penser que cette sensibilisation énoncée dans les programmes d'études a des répercussions négatives dans la prise de parole des enfants parce qu'ils n'arrivent pas souvent au bout de leur explication.

Extrait du corpus du préscolaire

Qu'est-ce que tu connais par rapport aux insectes? Oui, Milène.

M : L'abeille.

E : Toi tu connais l'abeille ... Un instant! ... tu lèves si tu veux me parler mon amour! (silence) Est-ce que quelqu'un d'autre veut me dire quelque chose?

Charles : Une couleuvre...

E : Toi quand on parle des insectes ça te fait penser à une couleuvre? Peux-tu me dire pourquoi?

C : Parce que j'ai déjà vu une couleuvre à ma garderie.

E : Tu as déjà vu une couleuvre à ta garderie? Ok, mais pourquoi quand je te parle des insectes ça te fait penser à la couleuvre?

C : C'est juste comme... quand j'ai vu une couleuvre à ma garderie, c'est pour ça.

Nous pouvons observer dans cet extrait du préscolaire que l'explication de C au sujet de la couleuvre étant un insecte n'est pas aboutie. L'enseignante n'amène pas l'élève à expliquer davantage pourquoi le fait d'avoir vu une couleuvre à la garderie la place dans la famille des insectes. Toutefois, étant consciente de cette fausse représentation de l'élève, elle reprend cette idée plus loin dans l'activité :

E : Pourquoi je les ai placés ensemble tous les deux, Viviane?

V : Parce qu'ils sont des amis.

E : Parce qu'ils sont des amis (rire)! Ok, ça se peut! Pourquoi... Ovide, mon amour, Ovide, mon amour! Regarde-moi! Laisse les amis avoir leur tour de parole, ok? Florence?

F : Parce qu'ils sont dans la même famille.

E : Toi tu trouves qu'ils sont dans la même famille, pourquoi tu dis ça? ... Non, mais tu avais raison! Pourquoi le ver de terre et la couleuvre... sont de la même famille? Tu ne sais pas? France qu'est-ce que tu en penses toi?

Fr : Parce qu'ils sont dans la même famille.

E : Oui, pourquoi?

Z : Bien ils sont comme des serpents.

E : Ils sont comme les serpents! Pourquoi tu dis ça, Zara?

Z : Parce que les deux... les deux sont des serpents.

E : Les deux sont des serpents?

Z : Oui, parce que les deux ... ont...

E : Qu'est-ce qu'ils ont les deux?

Z : Ils sont pareils, ils sont les deux pareils.

E : Qu'est-ce qu'ils ont de pareil?

Z : C'est que les vers de terre... peut-être que c'est le bébé des couleuvres.

E : Peut-être que les vers de terre sont les bébés des couleuvres? Pourquoi? Pourquoi le ver de terre n'est pas le bébé de l'abeille?

Z : Parce que vous n'êtes pas ... parce que ce n'est pas une abeille!

E : Comment tu sais ça?

Z : Parce que l'abeille vole puis le ver de terre ne vole pas.

E : Ah! l'abeille vole! Alors qu'est-ce que l'abeille a pour voler?

Z : Des ailes.

Nous voyons que l'enseignante a repris l'idée de la couleuvre de C avec l'idée du ver de terre étant un insecte proposée par V. Cependant, l'enseignante doit faire un long étayage avant d'arriver à une explication satisfaisante, mais qui n'est proposée ni par C ou par V, mais par Z.

Au secondaire, nous remarquons aussi la présence de séquences argumentatives, mais encore une fois pas abouties et surtout posées par la chercheure.

Extrait du corpus de 1^{er} secondaire

Lizanne (chercheure) : J'aimerais ça vous poser une question, si vous aviez à choisir un conte pour le lire à un enfant de 5 ans, dans ceux que vous aviez à lire, lequel vous choisiriez puis pourquoi vous choisiriez celui-là? Puis lequel vous ne choisiriez pas non plus et pourquoi?

A : Bien moi je crois que ça serait *Le petit Poucet*, parce que je trouve ça *cute* comme histoire là, je pense que les petits enfants aimeraient ça.

Lu : Oui. Bien moi, ça serait *Le vilain petit canard*, parce que ... parce que le reste, ils sont soit tristes, soit assez sanglantes ...

An : Ça j'ai ... moi ... c'est parce que ça va ... si je prends... si je prends... moi j'aimerais bien raconter *Le vilain petit canard*, c'est parce que ça donne une bonne vision pour que ...

Lu : ... que même si tu es différent bien ... ça ne change rien.

M : **Non, c'est ça. *Le petit Poucet*, parce que c'est pas mal ... bien je ne sais pas ...**

A : **Moi je crois que *Petit Claus et Grand Claus*, ça serait lui à ne pas raconter aux jeunes parce que c'est vraiment ... bien moi je suis un peu ... « tsé » il y a beaucoup de violence là ...**

Lu : Oui, c'est pas mal ...

An : Non, mais ça montre l'histoire... ça montre aussi que l'argent ne fait pas le bonheur.

A : Oui, et puis c'est vraiment psychologique...

Lu : Oui. Mais moi ce que je ...

A : Ils volaient beaucoup dans cette histoire là?

Lu : Ils quoi?

A : Ils volaient... bien c'était comme ...

M : Ils racontaient des mensonges.

Nous voyons dans cet extrait que les élèves répondent à la question, mais que l'argumentation n'est pas très étoffée. Ils se contentent souvent de nommer le conte qu'ils liraient à de jeunes enfants appuyé d'une ou deux raisons, mais cela s'arrête là. Il y a peu de confrontations entre les idées et les élèves n'argumentent pas vraiment en faveur de leur opinion.

Stratégies de prise de parole

Au préscolaire/primaire, les stratégies de prise de parole sont beaucoup de l'ordre de la question/réponse à l'enseignante dans les activités de maternelle (enseignante E1) et de 5^e année (enseignante E3), car dans ces activités, c'est l'enseignante qui dirige la discussion. Toutefois, dans ce type de stratégie, nous avons remarqué une sous-stratégie très coquine dans la classe de maternelle : verbaliser sa réponse à l'autre afin qu'il la donne à l'enseignante. L'élève Zara, qui prenait beaucoup la parole, n'était plus questionnée par l'enseignante. Pour pouvoir continuer à participer à la discussion, elle

chuchotait dans l'oreille de son amie la réponse, levait bien haut le bras de son amie qui, questionnée par l'enseignante, verbalisait la réponse. Zara pouvait ainsi donner son idée même si elle ne parlait pas. Nous pouvons penser que cette élève a bien compris le pouvoir de la parole et la façon de la prendre autrement afin de s'exprimer.

Les autres stratégies de prise de parole au primaire sont directement en lien avec les conduites discursives exigées par l'activité.

Extrait de corpus de 3^e année primaire

Gilles (animateur) : ... Ok, tu le fais, ok, c'est correct là tu le mets dans un des verres. Mets-le dans celui-là, bon là on ne mélange pas de tout de suite, mais tu le laisses ... on va attendre ... on va attendre ... Là qu'est-ce que vous voyez? Qu'est-ce que ça fait?

Pierre : Bien ...

G : Bien non fais-le pas tout de suite, il ne faut pas que tu le fasses tout de suite, mets ça dans le fond.

Pierre : Ok je remets ça dans le pot.

Paul : Oui, on remet ça dans le chose...

E : Le fond est plein, le fond est blanc.

G : Ok là dans le volume page 17, vous voyez en bas là ... réalisation de A, vous voyez Eau : avant de remuer les mélanges ... sucre qu'est-ce que ça fait? Vous allez dessiner dans le bas A. Vous allez mettre une barre pour voir la hauteur de l'eau, vous allez comme colorier pâle dans le fond pour voir que le sucre ... et le bicarbonate de soude... est-ce que vous avez tout fait? Bon, ok. Ok, bicarbonate de soude ... qui qui s'occupe de ça le bicarbonate...

Il s'agit de l'expérience scientifique vécue en 3^e année. Dans cette activité, l'animateur (Gilles) a utilisé les stratégies suivantes : questionner ses coéquipiers, donner des consignes, suivre le plan de l'expérience et gérer les tours de parole (étayage fait par l'enfant). Les participants à l'activité suivaient ce que leur disait l'animateur.

Au secondaire, les élèves ont également utilisé des stratégies en lien avec les conduites discursives exigées par l'activité de la discussion. Ils ont suivi à la lettre le plan de la discussion, ce qui, comme nous l'avons observé plus tôt, les a empêchés de réellement discuter. Ils ont également posé des questions parfois soulevées par la chercheuse. Une autre stratégie a été d'appuyer ce que l'autre a dit, d'interrompre l'autre afin de donner son idée et de reformuler. Toutefois, la reformulation, qui nous semble une stratégie très intéressante, a été très peu utilisée et nous semble une piste de recherche intéressante d'approfondir.

En somme, il est normal que les élèves du secondaire utilisent davantage de stratégies de prise de parole, car leur expérience de locuteur est plus grande. Cependant, comme la prise de parole n'est pas didactisée en classe, elle demeure souvent intuitive et plus élaborée chez les élèves plus forts et qui sont souvent plus éloquents.

Connecteurs et lexique

Les connecteurs utilisés au préscolaire/primaire sont plutôt des mots familiers (*O.K.*; *moi, je, ben*) et la locution conjonctive *parce que*. Ces connecteurs sont utilisés pour marquer le discours et, d'une certaine façon, perdent leur sens littéral.

Extrait du corpus de 3^e année primaire

G : **Ok**, tu vas faire la même chose sauf dans un autre plat que lui. Je vais l'enlever pour ne pas qu'on se trompe. Tu le mets dans un nouveau ... **Ok** c'est correct tu peux le mettre. Tu peux le mettre ... **ok**, on va attendre un peu qu'est-ce que vous voyez?

Pa : Un trait comme avec des *mottos*.

G : **Oui**, c'est ça là vous allez dessiner la même chose que dans le sucre, ça fait la même chose, les deux choses se retrouvent dans le fond.

Pa : On fait tu des petites bosses? Un petit peu plus foncé.

G : **Ok**, vous voyez que tout est resté ... attends, là vous voyez, regardez!

Extrait du corpus du préscolaire

E : Si tu parles en même temps que moi tu vas me couper la parole, ça c'est vrai, est-ce qu'il y a une autre raison pourquoi on doit lever la main? Zara?

Z : **Parce que sinon** ...ça ... ça va un petit peu, on ne va pas t'entendre puis là on va faire des accidents.

E : (rire) C'est vrai avant de commencer, François. Pourquoi doit-on lever la main quand on est tout le monde, un gros groupe comme ça? Gilles?

G : **Parce que** si on ne lève pas la main tu ne pourras pas nous entendre puis on ne pourra pas te parler. [...]

E : J'ai besoin de ton aide, j'ai besoin que tu me dises qu'est-ce que tu aimes de l'Halloween? Qu'est-ce que tu n'aimes pas aussi? C'est important. Alors est-ce que quelqu'un a une petite idée? Quelqu'un voudrait commencer, ça va donner des idées aux autres?

Charles: Un squelette.

Q : Tu veux que je fasse un squelette, d'accord, et veux-tu me dire pourquoi tu aimerais que je dessine un squelette?

Carl.: **Parce qu'il** y en a à l'Halloween.

Le mot *O.K.* joue un rôle de connecteur, car il amène une nouvelle idée. Il en est de même pour la locution conjonctive *parce que*, qui, au préscolaire, est utilisée comme un introducteur n'ayant pas un sens de subordonnée. En effet, les enfants ne formulent pas de phrases complètes. La locution *parce que* a le sens du sujet de la phrase. De plus, les élèves utilisant peu ou pas de connecteurs au préscolaire/primaire sont ceux qui s'expriment le moins souvent.

Au secondaire, les connecteurs sont plus variés et bien utilisés. Il faut savoir que les programmes d'études de 6^e année et de 1^{re} secondaire exige l'apprentissage systématique de ceux-ci.

Extrait du corpus de 1re secondaire

Lu : Il me semble que c'est correct de rentrer dans une église avec des souliers rouges?

An : **Mais** pense ... c'est avant ...

Lu : Avant oui...

M : Ça peut être correct là ... **mais** là c'est...

A : ... je pensais en quel temps ça s'est déroulé?

Lu : Euh ... je ne le sais pas ...

M : ... **bien** ça doit être 1600... bien près de 1900 quelque chose...

Lu : **Mais** au moins il y avait des églises...

An : **Après ça** il y a *Le briquet* ...

M : *Le briquet* c'était le fun, c'était comme dans ... **parce qu'on** pouvait voir comment il pouvait gagner de l'argent comme ça

Lu : Oui, c'est un peu ... un peu tirer par les cheveux parce que en face d'un arbre puis trouver trois chiens qui gardent l'argent ...

M : Oui! (rire)

An : Oui, **puis** une bibliothèque en plus ...

Lu : C'est vraiment ...

A : **Mais** c'est un conte aussi ...

M : Il avait de l'imagination à amener ça.

An : *Le rossignol*... c'est ancien ...

A : **Moi j'ai** trouvé ça un peu bizarre...

An : C'est (inaudible 7.1) quand même c'est (inaudible) *Le roi des aulnes*.

Lu : **Bien moi j'ai** trouvé ça vraiment ... c'était vraiment bizarre tout ça ...
parce que ...

Concernant le lexique, à tous les niveaux, les élèves utilisent des mots spécifiques ou réinvestissent les mots utilisés par l'enseignante. Par exemple, au préscolaire, les enfants réinvestissent dans la causerie les mots *feutrine*, *sécurité*, *familial* que l'enseignante a expliqués. En 3^e année, un élève utilise le québécois « motton » pour désigner un amas de substances; au secondaire, les élèves définissent des mots comme *chantré*. Toutefois, comme le lexique était une question en lien avec le contenu de la discussion, nous pouvons dire que l'utilisation de ces définitions est très peu réinvestie.

Efficacité du discours

Les élèves de tous les niveaux sont conscients de la tâche langagière et demeurent dans le sujet. Comme expliqué ci-dessus, les élèves du préscolaire/primaire réinvestissent souvent le lexique utilisé par l'enseignante. Élément intéressant de noter, un enfant du préscolaire invente des mots afin d'exprimer son idée au sujet de la décoration à faire dans la classe pour l'Halloween (*tiria*). De plus, lorsque quelques enfants sont hors sujet, ils sont repris soit par les autres ou soit par l'enseignante.

Au secondaire, nous avons noté peu d'évolution dans la discussion, c'est-à-dire que les élèves ont suivi le plan suivi à la lettre, sans plus. Ils ont plutôt répondu aux questions sur leur feuille guide. Afin qu'une réelle discussion soit lancée, il a fallu que la chercheuse pose des questions amenant les participants à confronter leurs idées (par

exemple, *quel conte liriez-vous à un enfant de cinq ans? Quel conte avez-vous préféré et le moins aimé? Pourquoi?*). En outre, nous avons observé que seulement deux élèves sur les huit ont relancé la discussion et que deux élèves sur les huit ont posé des questions spontanées, c'est-à-dire non écrites sur la feuille guide. En somme, nous voyons encore une fois que lorsque le genre n'est pas didactisé, que l'oral n'est pas considéré comme un objet d'enseignement et qu'il n'est pas intégré de façon quotidienne à la vie de la classe, il est difficile de le rendre signifiant aux yeux des élèves et de leur faire développer des compétences langagières de façon consciente et réfléchie. L'efficacité du discours dans les activités observées en première secondaire n'est pas consciente et devrait être travaillée.

Prise en compte de la parole de l'autre

Nous avons constaté que la prise en compte de la parole de l'autre est difficile au préscolaire/primaire surtout du préscolaire à la 3^e année du primaire. En effet, l'enseignante devait faire des rappels à l'ordre fréquents au préscolaire. Il était difficile pour l'animateur en 3^e année de prendre conscience de la parole de l'autre, car il devait se concentrer sur son rôle, et ce, dans une activité nouvelle. Ces enfants étaient jeunes pour jouer de tels rôles. Au secondaire, nous avons cependant remarqué que la prise en compte de la parole de l'autre s'avérait facile pour l'animateur.

Malgré ces différences, les élèves de tous les niveaux, parfois fortement dirigés par l'enseignante (en particulier au préscolaire et en 5^e année du primaire), respectaient les tours de parole, étaient attentifs à l'autre, s'appuyaient sur la parole de l'autre, et ce, à différents stades selon les âges. Ces constats nous amènent à proposer des pistes de recherche quant à l'écoute et à la compréhension orale dans des situations de prise de parole en groupe.

Socialisation

La socialisation joue un rôle important dans la prise de parole. Au préscolaire, les élèves exprimaient un message en *je* afin de dire à un camarade qu'il les dérangeait; en 3^e année, l'animateur s'occupait de l'élève turbulent. Au secondaire, les élèves s'encourageaient à s'exprimer les uns les autres. De plus, ils apprenaient à recevoir et à donner de la critique par l'évaluation par les pairs qui était donnée en fin de séance. À tous les niveaux, les désaccords étaient exprimés de façon polie; quelques élèves interrompaient, mais ils respectaient l'autre.

Extrait de corpus du préscolaire

<p>Z : ... lâche-moi C de me donner des coups! S'il-te-plaît ça me dérange! Q : Ok, tu as compris mon Cc? Ok, Z, bouge plus et tu vas être en parfait état. Bon ben les amis on va faire la même activité qu'on avait fait à l'automne!</p>

Lizanne (chercheure): Ok, on va faire la rétroaction. Je vais vous demander de vous nommer avant de faire votre rétroaction, s'il vous plaît.

S : (rire) Ok. Bien moi je m'appelle S, **bien j'ai trouvé qu'ils étaient bien préparés puis qu'ils avaient donné des bonnes explications aux questions. Parce que des fois JF, il riait, bien souvent il riait, puis il parlait vite un peu, mais ils étaient bien préparés. Puis il y a eu quelques moments de silence, mais c'était bon en général**

L : Merci.

C : Moi c'est C, **ben je trouve qu'ils ont tous bien participé puis qu'ils ont donné des bons commentaires puis tout ça, Mais c'est aussi bien c'est ça JF il riait beaucoup. Ben ... É elle ne parlait pas assez fort! Puis c'est ça, mais à part ça je trouve que c'était bien préparé là, puis que c'était intéressant.**

L : Merci.

An : **Moi c'est An... bien ... moi je dis que ... F et JF ont parlé beaucoup et ils ont laissé la place aux autres. Mais les autres ne parlaient pas beaucoup peut-être, et ils ne parlaient même pas assez fort. Il y avait beaucoup de moments de silence.**

L : Merci beaucoup. Parfait, bien merci, si vous voulez remplir puis après ça vous allez retourner en classe.

D. Analyse individuelle

Nous avons fait des fiches individuelles pour chaque élève et pour chaque enseignant afin de faire des regroupements selon les catégories. Ces analyses ont été considérées dans l'analyse globale afin de tirer les conclusions de cette recherche qualitative. Toutefois, nous soulignons que ces analyses individuelles seront reprises afin de rédiger un article scientifique qui permettra de comparer davantage les résultats français et québécois.

Voici un exemple de la fiche individuelle de Zara :

Activité 1 (octobre 2002)

Zara : Parce que sinon ...ça ... ça va un petit peu, on ne va pas t'entendre puis là on va faire des accidents.

Zara : Ah! moi aussi.

Zara : On pourrait mettre ... je crois une momie.

Zara : Parce que je voudrais que ... je peux tu dire mon atelier que je voudrais que tu transformes.

Zara : Le coin maison...

Zara : En momie!

Zara : Bien là tu fais ... comme que tu mets... on met une couverture puis après... tu le mets plein de ruban

Zara : Puis là ça va tenir, puis là ... puis après... on pourra jouer puis on va dire que comme ... quelqu'un s'avait déguisé en momie, je ne sais pas j'aimerais qu'il y aurait un costume qui aurait une momie.

Zara : En maison hantée!

Zara : J'aimerais aussi que tu dessines le coin maison parce que moi je veux que tu le mettes en maison hantée.

Les blocs que nous retrouvons au coin maison? Les grosses briques là? D'accord... quoi d'autres ma chouette? (**Zara donne son idée à Valérie en lui chuchotant dans l'oreille.**)

Zara : On pourrait le demander

Zara : À cause des salamandres, on pourrait mettre un au coin tableau...

Zara : On mettrait des monstres épouvantés.

Zara : Non, le tableau ... le tableau feutre...

Zara : Bien oui!

Zara : De la feutrine?

Zara : Pourrais-tu arrêter s'il te plaît, cela me dérange.

Zara : Moi aussi.

Zara : Ah! oui! Ça serait rigolo.

Zara : En emprunter quelques-unes...

Zara : Je pourrais l'emprunter moi aussi parce que j'ai un (inaudible 32.0) et j'ai une maison de Barbie.

Zara : J'ai fait une maison, pour aller rapidement j'ai écrit Barbie! La semaine prochaine mais même dès demain ...

Zara : Ah! bien sûr... Moi je vais amener ... moi je vais amener 2 Barbies puis la grosse maison de Barbie.

Activité 2 (juin 2003)

Zara : ... lâche-moi Cédric de me donner des coups! S'il-te-plaît ça me dérange!

Zara : (quasiment inaudible) que les insectes pondent des œufs...

Zara : Ovipore...

Zara : Parce que les 2... les 2 sont des serpents.

Zara : Oui, parce que les 2 ... ont...

Zara : Ils sont pareils, ils sont les deux pareils.

Zara : C'est que les vers de terre... peut-être que c'est le bébé des couleuvres.

Zara : Parce que vous n'êtes pas ... parce que ce n'est pas un abeille!

Zara : Parce que l'abeille vole puis le ver de terre ne vole pas.

Zara : Des ailes.

Zara : J'ai la vraie réponse.

Zara : Que le papillon n'a pas 6 pattes!

Zara : Non.

Zara : Non.

Zara : C'est ça ici.

Zara : Oui (rire) Le bas du corps...

Zara : On pourrait faire comme un dessin d'abeille.

Zara : On pourrait faire comme ... un dessin... sur la technique qu'on avait faite ... la technique avec le mouchoir puis le ...

Zara : Bien je ne me souviens plus...

Cette fiche nous a permis de faire plusieurs constats utiles à l'analyse et de dresser la fiche bilan.:

Zara
Bilan 1
<ul style="list-style-type: none">○ Élève de la classe du préscolaire qui s'exprime le plus souvent○ Élève qui s'exprime le plus avec des phrases complètes.
<ul style="list-style-type: none">○ Emploie un vocabulaire diversifié compte tenu de son jeune âge○ Réinvestissement du vocabulaire employé par l'enseignante○ Utilisation d'une stratégie personnelle de prise de parole○ Utilisation de connecteurs : moi je, puis○ Utilise un message en <i>je</i> pour exprimer son mécontentement face à un élève qui la dérange : socialisation
<p>Zara a de la facilité à parler, mais elle tente régulièrement de monopoliser l'attention de l'enseignante ainsi que la discussion. Elle ne se soucie pas toujours des autres lorsqu'elle veut donner ses idées. Toutefois, lorsque l'enseignante pose une question, Zara répond une fois qu'on pourrait le demander aux autres, signe qu'elle est consciente de l'autre dans la prise de parole. Elle possède une bonne culture.</p> <p>Énoncé le plus long : 40 mots</p> <p>Nombre d'énoncés : 23</p>
Bilan 2
<ul style="list-style-type: none">○ Elle s'exprime moins souvent que dans l'activité 1 : elle a appris à laisser la place aux autres○ Elle s'exprime encore avec des phrases complètes le plus souvent○ Emploie encore un vocabulaire diversifié○ Réinvestissement du vocabulaire employé par l'enseignante○ Utilisation de connecteurs : parce que, bien○ Utilise un message en <i>je</i> pour exprimer son mécontentement face à un élève qui la dérange : socialisation
<p>Zara a toujours de la facilité à parler, mais elle s'exprime moins dans cette causerie. Elle s'exprime avec des phrases plus complètes que dans l'activité 1, signe d'un progrès dans sa prise de parole. Elle emploie toujours un vocabulaire diversifié. Elle utilise encore un message en <i>je</i> afin d'indiquer à un camarade qu'il la dérange. Elle semble bien consciente de cette façon de socialiser par le dialogue.</p> <p>Énoncé le plus long : 20</p> <p>Nombre d'énoncés : 19</p>

4. Conclusion

Chez les enseignantes québécoises interrogées et selon les observations de classe, nous avons noté des distinctions importantes entre le préscolaire/primaire et le secondaire et entre la France et le Québec. De plus, l'oral joue un rôle primordial dans la socialisation des élèves et permet de se construire (socialisation). La prise en charge la prise de parole se fait surtout de façon implicite (métacognition), et ce, particulièrement chez les élèves plus forts, car il n'est pas enseigné de façon systématique à tous les niveaux. Toutefois, l'oral est considéré comme un objet d'enseignement au préscolaire/primaire, car il est intégré aux activités quotidiennes de la classe. Cette façon de considérer l'oral se transforme au secondaire, où, dans cette étude, il semble plutôt utilisé comme un médium au service de la lecture des contes. Nous avons également constaté que l'adulte est peut-être trop présent dans les activités d'oral, ce qui nuit à la prise en charge la prise de parole par les enfants. En effet, au préscolaire et en 5^e année, l'adulte parle souvent pour les enfants ou termine leurs énoncés. Un autre constat est que la reformulation trop peu utilisée, même si elle est un outil métacognitif important (témoignage de E2).

En somme, nous avons constaté une volonté de changement même si plusieurs enseignants ne savent pas comment considérer l'oral comme objet d'enseignement raisonné et manquent d'outils.

5. Pistes de recherche et de formation

Nous croyons que nos résultats montrent encore une fois que l'oral doit être enseigné de façon systématique à l'école et qu'un continuum plus présent se fasse sentir dans les programmes d'études entre la fin du primaire et le début du secondaire. L'arrimage entre ces deux ordres d'enseignement est peu étudié et le fossé identifié entre les pratiques d'oral au préscolaire/primaire et au secondaire se creuse encore malgré les réformes des programmes.

Ensuite, nous avons pu établir que la reformulation, outil de métacognition et de socialisation, est trop peu travaillée à l'école québécoise. Dans le même ordre d'idées, l'écoute et la compréhension orale étant préalables à une production orale de qualité, il importe de leur donner la place qu'il leur revient dans les pratiques de la classe, les programmes ministériels et dans les programmes de formation des maîtres.

En outre, il s'avère primordial de travailler de concert avec les commissions scolaires, les conseillers pédagogiques et les enseignants afin de faire modifier les pratiques trop morcelées au secondaire. Un travail serait aussi à considérer entre les chercheurs et les gens du MEQ au sujet de l'organisation du temps à l'école secondaire afin de favoriser des vases-communicants entre les diverses matières faisant appel aux compétences langagières orales. Comme l'oral est considéré comme une compétence transversale au Québec, c'est dans la formation des futurs enseignants et dans la formation continue des maîtres en poste que nous devons intervenir.

Enfin, nous dressons une liste des suggestions faites par les enseignantes qui sont en lien avec nos conclusions :

- Augmenter le nombre de personnes-ressources à l'école : orthophonistes, orthopédagogues, etc.
- Laisser du temps d'action à ces spécialistes
- Suivre du perfectionnement en didactique de l'oral et en troubles de langage, mais dans les murs de l'école (faire venir l'université à l'école pour limiter les déplacements des enseignants et le décrochage professionnel)
- Avoir un observateur adulte en classe, même un parent, qui pourrait observer les rétroactions et les prises de parole avec l'enseignant
- Avoir plus d'outils en oral : outils d'évaluation et corpus de situations d'oral réelles

6. Comparaison et coopération France-Québec

Comparaison

Tout au long de notre analyse, nous avons comparé les pratiques entre la France et le Québec, comparaison ayant été présentée dans une communication au colloque international de l'Association internationale de la recherche en didactique du français (AIRDF) qui s'est tenu à Québec en août 2004. De plus, un article scientifique présentera également ce volet à la communauté de chercheurs en 2005.

Coopération

Ce volet a pour but d'expliquer la coopération entre Catherine Le Cunff et moi-même et de mettre au jour les différences culturelles dans cette recherche. Le séjour professionnel réciproque que nous avons effectué a été une expérience de recherche très enrichissante. En effet, ce séjour a permis de mettre en œuvre cette étude. Nous avons pu y travailler rigoureusement en étant, l'une et l'autre, en contact avec les cultures et les enseignants. En somme, ces séjours professionnels ont facilité le début de la recherche. Le climat de travail a toujours été agréable, convivial et respectueux.

De plus, l'immersion dans un milieu éducatif différent, tant par le système que par le fonctionnement, nous a permis de mieux comprendre les programmes d'études actuels et en réforme, de vivre le quotidien de la classe en lien avec le sujet de l'étude, de rencontrer les enseignants et les élèves et d'harmoniser les pratiques de recherche.

Différences éthiques

L'éthique en recherche est une des valeurs défendues par l'UQO et par les universités québécoises. Tout un processus est mis en œuvre par le Comité éthique de la recherche (CER) afin de s'assurer que les élèves ne sont pas lésés ou en danger par les instruments et méthodes de recherche utilisés. Ces pratiques n'existent pas vraiment en France, d'après ce que j'ai pu observer. En ce sens, Catherine Le Cunff a été très intéressée par le processus de l'UQO et a veillé à instaurer des pratiques éthiques nouvelles dans le volet français de la recherche, ce que j'ai bien sûr appuyé.

En clair, le volet québécois de la recherche a été soumis au CER le 4 septembre 2002. J'ai proposé au CER un formulaire de consentement pour les enseignants et pour les

parents ainsi que des mécanismes pédagogiques alternatifs si des élèves (ou leurs parents) ne voulaient pas être filmés ou ne voulaient pas participer aux activités. Le projet a reçu l'approbation éthique préalable à la cueillette de données le 27 septembre 2002. J'ai ensuite soumis au CER deux rapports de suivi continu expliquant l'état de la recherche (voir en annexe 2).

Différences méthodologiques

Le déroulement de la recherche a été le même : observations filmées de séquences didactiques dans les classes, entretiens avec les enseignantes et analyse des données par catégorie. Par contre, comme le Québec ne dispose pas de structure de recherche permettant le dégagement des enseignants pour devenir praticiens-chercheurs, je n'ai pas pu constituer d'équipe de recherche comme l'a fait Catherine Le Cunff. Le contexte culturel ne l'a pas permis, ce qui ne m'empêche pas de travailler en duo avec les enseignantes pour atteindre les objectifs de l'étude.

Deux autres éléments différents sont les programmes d'études et le système éducatif. Cet aspect ne nuit pas à la réalisation de la recherche, mais devient un apport comparatif intéressant. Comme le Québec nage en pleine réforme, privilégiant le paradigme de l'apprentissage au lieu du traditionnel paradigme de l'enseignement, il a été intéressant de comparer les résultats français et québécois.

En somme, la coopération entre la France et le Québec dans cette recherche est un apport important à la didactique de l'oral qui, au-delà des frontières géographiques, a besoin d'être documentée scientifiquement par une étude comme celle-ci.

7. Produits de la recherche

Nous avons fait une communication au colloque international de l'AIRDF qui s'est tenu à Québec, en août 2004 (voir l'hyper lien suivant : <http://www.lizannelafontaine.com/fr/documents/AIRDF-France-Quebec1.ppt>).

Une publication professionnelle conjointe avec les enseignantes dans la revue *Québec français* et une publication scientifique dans la revue *Éducation canadienne et internationale* sont prévues en 2005.

8. Bibliographie de référence (abrégée)

- ADAM, Jean-Michel, 1992, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- ASTOLFI Jean-Pierre, 1986, « Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique », *Le Français Aujourd'hui* n°74, pp.51-57.
- BACHMANN Christian, 1993, « École et environnement : actualité de l'interactionnisme », Halté (dir.), *Inter-actions*, Université de Metz, pp.41-57.
- BEAUDICHON Janine, 1982, *La communication sociale chez l'enfant*, Paris, PUF.

BEAUDICHON Janine, LEGROS Suzanne, VANDROMME Luc, 1989, « La prise en charge du contrôle de la communication à visée instrumentale : aspects interpersonnels et intrapersonnels », *Enfance*, Tome 42, n°1-2, Paris, pp.57-66.

BERNIE Jean-Paul, (dir.), 2001, *Apprentissage, développement et significations*, Presses Universitaires de Bordeaux.

BERTHOUD PAPANDROPOULOU Iona, 1991, « Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage », *Revue Française de Pédagogie* n°96, Paris, INRP, pp.47-53.

BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

BRONCKART Jean-Paul, 1996, *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART Jean-Paul, 2001, « La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures », in Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Presses Universitaires de Bordeaux.

BROSSARD Michel, 1989, « Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotskienne », *Enfance* n° 1-2, tome 42, Paris, pp.49-56.

BROSSARD Michel, 1994, « Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situations scolaires », *Repères* n°9, Paris, INRP pp.29-36.

BROSSARD Michel, WARGNIER Pierre, 1993, « Rôle de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire », *Bulletin de psychologie* n°412, tome XLVI, Paris, pp. 703-717.

BRUNER Jérôme, 1983, *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF.

BRUNER Jérôme, 1984, « Contextes et formats », in Deleau (éd.), *Langage et communication à l'âge préscolaire*, Presses Universitaires de Rennes.

BRUNER Jérôme, 1991, ... *car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, ESHEL.

BUCHETON Dominique, BAUTIER Elisabeth, 1996, « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs », Paris, *Le Français aujourd'hui* n°113, pp. 25-33.

CARON Jean, 1983, « L'élaboration d'une situation discursive », *Rééducation orthophonique* n°133, vol.21, Paris, pp.28-40.

CARON Jean, CARON-PARGUE Josiane, 1993, « Représentation et communication : l'intégration de la dimension pragmatique », *Bulletin de psychologie*, tome XLVI N°412, Paris, pp.730-736.

CHARLOT Bernard, (dir.), 2001, *Les jeunes et le savoir*, Paris, Anthropos.

CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves, 1992, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

DANNEQUIN Claudine, 1997, « Outrances verbales ou mal de vivre chez les jeunes des cités », *Migrants-formation* n°108, pp.21-29.

DEBARBIEUX Éric, 1990, *La violence dans la classe*, Paris, ESF.

DEBARBIEUX Éric, 1996, *La violence en milieu scolaire- 1 - État des lieux*, Paris, ESF.

DELEAU Michel, 1990, *Les origines sociales du développement mental*, Paris, Colin.

DELEAU Michel, (éd.), 1987, *Éducation des jeunes enfants*, Centre d'études cognitives, Université Rennes 2.

DELEAU Michel, GUEHENNEUC Karine, LE SOURN Sandrine, RICARD Marcelle, 1999, « Clairvoyance conversationnelle et théorie de l'esprit », *Enfance* n° 3, pp.238-247.

- DOISE Willem, MUGNY Gabriel, 1981, *Le développement social de l'intelligence*, Interéditions.
- DOLZ Joaquim, SCHNEUWLY Bernard, 1998, *Pour un enseignement de l'oral*, Paris, ESF.
- ESPERET Éric, 1991, « Psychologie du langage et gestion cognitive des activités langagières », in Vergnaud (dir.), *Les sciences cognitives en débat*, Paris, éditions du CNRS, pp.207-217.
- FAYOL Michel, 1997, *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.
- FLORIN Agnès, 1991, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF.
- GAGNÉ, Gilles, LAZURE, Roger, OSTIGUY, Luc, LAURENCELLE, Louis, 1992, L'enseignement et l'apprentissage du français oral soutenu à l'école primaire. *Repères : Essais en éducation*, no. 14, pp. 57-94.
- GARITTE Catherine, 1998, *Le développement de la conversation chez l'enfant*, Bruxelles, De Boeck.
- GENOUVRIER Émile, PEYTARD Jean, 1970, *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.
- GINSBURGER-VOGEL Yvette, 1986, « Les élèves face aux questions. Le statut des questions dans le discours didactique », *Le français aujourd'hui* n°74, Paris, pp.59-88.
- GIORDAN André, DE VECCHI Gérard, 1987, *Les origines du savoir*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- GOFFMAN Erving, 1984, *Les rites d'interaction*, Paris, les éditions de Minuit.
- GOFFMAN Erving, 1987, (1ère éd. 1981), *Façons de parler*, Paris, les éditions de Minuit.
- éditions de Minuit.
- GOMBERT Jean-Emile, 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- GUMPERZ John, 1989, *Engager la conversation*, Paris, les éditions de Minuit.
- GUMPERZ John, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle*, L'harmattan/Université de la Réunion.
- HALTE Jean-François, 1992, *La didactique du français*, PUF.
- HYMES Dell, 1991, *Vers la compétence de communication*, Paris, Crédif, Hatier/Didier.
- LABOV William, 1974, (tr. fr. 2001), « Qu'est-ce qu'un fait linguistique? », *Marges Linguistiques* n°1, Paris, revue en ligne.
- LABOV William, 1978, (1ère éd. 1972), *Le parler ordinaire*, Paris, les éditions de Minuit.
- LAFORTUNE, Louise, JACOB, Suzanne, HÉBERT, Danièle, 2000, *Pour guider la métacognition*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.
- LAHIRE Bernard, 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE Bernard, 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard Le Seuil.
- LAHIRE Bernard, 1994, « L'inscription sociale des dispositions métalangagières », *Repères* n°9, Paris, INRP, pp.15-27.

- LAZURE Roger, 1991, « Sur les « traces » de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche », *Études de linguistique appliquée* n°84, Paris, Didier, pp. 23-35.
- LEPOUTRE David, 1997, *Cœur de Banlieue*, Paris, Odile Jacob.
- MARTIN Daniel, 1991, « (Méta)communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps », in Wirthner et al. (dir.), *Parole étouffée, parole libérée*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- MAURER Bruno, 2001, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- NONNON Elisabeth, 1986, « Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant », *Revue Française de Pédagogie* n°74, Paris, INRP.
- NONNON Elisabeth, 1999, « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue Française de pédagogie* n°129, Paris, INRP, pp.87-131.
- OSTIGUY Luc, GAGNÉ, Gilles, 1992, *La place de l'activité métalinguistique dans le développement de la langue orale. Québec français*, 84, pp. 45-47.
- PAIN Jacques, GRANDIN-DEGOIS Marie-Pierre, LE GOFF Claude, 1998, *Les défis d'un collège citoyen*, Paris, ESF.
- PAYET Jean-Paul, 1995, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris Méridiens Klincksieck.
- PEYTARD Jean, 1970, « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques », *Langue Française* n°6, Paris, Larousse.
- PRÉFONTAINE, Clémence, LEBRUN, Monique, NACHBAUER, Martine, 1998, *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Les Éditions LOGIQUES.
- ROPE Françoise, 1990, *Enseigner le Français*, Éditions Universitaires.
- SCHNEUWLY Bernard, BRONCKART Jean-Paul, 1985, *Vygotsky Aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- SIROTA Régine, 1988, *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF
- STUBBS Mikaël, 1983, *Langage spontané, langage élaboré*, Paris, Colin-Bourrelrier.
- TROADEC Bertrand, 1999, *Psychologie culturelle du développement*, Paris, Armand Colin.
- VASQUEZ-BRONFMAN Ana, MARTINEZ Isabel, 1996, *La socialisation à l'école, une approche ethnographique*, Paris, PUF.
- VERGNAUD Gérard, 1991, « Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques », *Revue française de pédagogie* n°96, pp.79-86.
- VYGOTSKI Lev, 1985, *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.
- WINNYKAMMEN Fayda, 1996, « Imitation et acquisition par observation : études récentes et perspectives », in Bideau, Richelle (éds.) *Psychologie développementale*, Bruxelles, Mardaga.
- WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel, PERRENOUD Philippe, (dir.), 1991, *Parole étouffée, parole libérée*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- WOODS Peter, 1990, *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

Travaux et/ou publications du demandeur et de ses associés sur le sujet ou dans le même domaine (cinq dernières années)

LAFONTAINE, Lizanne, 2000, «L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir», *Québec français* n°. 118, pp. 42-44.

LAFONTAINE, Lizanne, 2000, «Cahier pratique : apprendre à discuter en 2^e secondaire», *Québec français*, n°.118

LAFONTAINE, Lizanne, 2001, *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.

LAFONTAINE, Lizanne, 2001, «Enseigner le français oral au Québec: vivre la variété des usages et des normes», *Le français dans le monde* (numéro spécial), pp. 175-182.

LAFONTAINE, Lizanne, 2001, «Le développement des compétences langagières et communicationnelles en classe de français langue maternelle au Québec», *Actes du colloque international de l'Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle: Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant*, Louvain-la-Neuve, Belgique.

LAFONTAINE, Lizanne, 2002, «L'enseignement de l'oral dans la tâche de l'enseignant de français québécois de l'ordre d'enseignement secondaire», *Actes du colloque international de l'Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle: Les tâches et leurs entours en classe de français (DFLM)*, Neuchâtel, Suisse.

LAFONTAINE, Lizanne, 2003, « La culture scolaire en classe français langue maternelle au Québec : place de l'enseignement de l'oral et de la construction des connaissances », *Actes du Colloque pluridisciplinaire international sur le langage et la construction des connaissances de l'IUFM de Bordeaux et de l'Université Victor-Segalen Bordeaux II*, Bordeaux, France.

LAFONTAINE, Lizanne, 2003 (à paraître), La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire, *Cahiers de la recherche en éducation*.

LAFONTAINE, Lizanne, MARCOTTE, Andrée, 2001-2002, «Cahier pratique 123. L'exposé critique interactif», *Québec français* n°. 124, pp. 77-84.

LAFONTAINE, Lizanne et PRÉFONTAINE, Clémence, 2004 (article soumis), « Modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 35 pages.

LAFONTAINE, Lizanne. (2004). « L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise ». Contribution au *Symposium L'oral comme objet d'enseignement: les enjeux de sa didactique des points de vue historique et actuel*, Colloque international de l'Association internationale de didactique du français (AIRDF), Québec.

LAFONTAINE, Lizanne. (2004). «L'enseignement du débat en cinquième secondaire». *Québec français*, 133, 67-70.

LAFONTAINE, Lizanne. (2004). «Le débat à visées courante et littéraire». *Québec français*, 133, 79-85.

BLAIN, Sylvie et LAFONTAINE, Lizanne (2004). «L'apprentissage de l'écriture: les effets de la rétroaction verbale des pairs sur le transfert des connaissances chez les élèves francophones du Sud-est du Nouveau-Brunswick et de l'Outaouais québécois». Contribution au *Colloque Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*, IUFM Nord-Pas-de-Calais et Université Charles-de-Gaulle Lille 3, Arras (France).

LAFONTAINE, Lizanne. (2004). «La discussion: outil de développement des compétences professionnelles et des interactions langagières en formation des maîtres». *C-D Rom du Colloque La discussion en éducation et en formation: Socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté*. Université Paul-Valéry Montpellier III et IUFM de Montpellier. Montpellier (France).

LAFONTAINE, Lizanne. (2003). «L'enseignement de l'oral en classe de français langue maternelle/première/seconde/étrangère... une association prometteuse!». Dans Defays, J.-M., Delcominette, B., Dumortier, J.-L., Louis, V. (Ed.). *Langue et communication en classe de français*, p. 143-165. Cortil-Wodon (Belgique): Editions Modulaires Européennes.

LE CUNFF Catherine, 1997, « Le conseil : lieu d'apprentissage de la parole », en collaboration avec J.P. Bantignies et P. Jourdain, cassette vidéo (18m) et livret (12p) destinés aux formateurs, CDDP 77

LE CUNFF Catherine, 1997, Rapport final de la recherche du groupe Oral-Créteil « Comment mieux parler pour mieux réussir », IUFM de Créteil (Melun), (77p)

LE CUNFF Catherine, 1997, « De la violence à la joute verbale : élèves en banlieue », en collaboration avec F. Cabiron, *Repères* n°15, Paris, INRP, pp.59-77,

LE CUNFF Catherine, 1998 « L'oral pour apprendre, évolution dans le champ de la didactique », en collaboration avec F. Gadet et G. Turco, *Repères* n°17, Paris, INRP, pp.3-8,

LE CUNFF Catherine, 1998, « Questions pour de nouvelles recherches. », *Repères* n°17, Paris, INRP, pp.241-252

LE CUNFF Catherine, 1999, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, coordination avec P. Jourdain, Hachette / IUFM de Créteil, (223p)

LE CUNFF Catherine, 1999 « Parler dans la classe : pour faire quoi? » *Actes du 7ème colloque de la DFLM, Bruxelles « Quels savoirs pour quelles valeurs? »*, pp.141-146

LE CUNFF Catherine, 1999, *Le parler des collégiens à Rennes et sa périphérie*, Rapport de recherche 1997-1999, Labo MSE Université de Rennes 2, (54p)

LE CUNFF Catherine, 1999 « Parler(s) de collégiens : à Rennes d'un quartier à l'autre. Construire son identité quand on arrive en 6ème » « Histoires de vie en formation » *Cahiers de sociolinguistique* n°5, PUR Rennes 2, pp.189-197

LE CUNFF Catherine, 2000, « L'oral à l'école primaire et au collège : évolution dans le statut de l'oral et de la maîtrise de la langue », A. Robert dir., *Les contenus d'enseignement en question : histoire et actualité*, Rennes, CRDP de Bretagne

LE CUNFF Catherine, 2000, « Différenciation dans les interactions langagières orales face à la diversité des compétences des élèves à l'école primaire », *Actes du colloque de l'AFIRSE « Diversité et différenciation »*, Université de Psychologie de Lisbonne

LE CUNFF Catherine, 2000 « La classe de deux ans, apprendre à parler ensemble : théories et pratiques », *Actes du X^{ème} Colloque international des professeurs de français de juillet 2000 à Paris*, tome 2, pp. 331-334

LE CUNFF Catherine, 2001 « De vives voix » (20mn), Vidéo avec commentaires filmés et livret (12p.), CRDP95/ CNDP

LE CUNFF Catherine, 2001 « Innovations singulières dans l'enseignement de l'oral à l'école et recherche. En hommage aux innovateurs anonymes » *Actes du Colloque de l'AFIRSE, « L'Universel et le singulier, l'éducation comme dialectique »* Rennes, 1- 3 juin 2000, pp.92-96

LE CUNFF Catherine, 2001 « Émission d'hypothèse et étayage », *L'oral dans la classe*, rapport de recherche, INRP, pp.295-326

LE CUNFF Catherine, 2002, « Comprendre la situation pour entrer dans la tâche langagière chez les deux ans », Bucheton et Chabanne (dir.) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs dans la classe*, Paris, PUF

LE CUNFF Catherine, 2002, « Exclure, s'exclure des tâches langagières de la classe », *Actes du VIII^{ème} colloque international de la DFLM, « Les tâches et leurs entours en classe de français »*, Neuchâtel, 26 - 28 septembre 2001

LE CUNFF Catherine, 2002, *Créer parler, comprendre*, en collaboration avec C. Desmoulières et F. Guillevic, Hachette, (100p)

LE CUNFF Catherine, 2002, *Intégration / exclusion à l'école et au collège, le rôle du langage oral*, Rapport de recherche, IUFM de Bretagne (99p)

LE CUNFF Catherine, 2003, « Pratiques langagières orales, intégration et apprentissages à l'école », (à paraître LIDIL, Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs et acteurs, coordonné par Simon Diana-Lee, Sabatier Cécile)

LE CUNFF Catherine, 2003, « Ville et paroles des jeunes », *Actes du XXIIIème colloque d'Albi, Les langages de la ville*, 8-11 juillet 2002, (à paraître)

LE CUNFF Catherine, 2003, « De l'usage des corpus en didactique de l'oral : recherche et formation »
 Les 2èmes journées de la linguistique de corpus, Lorient 12-14 septembre 2002, PUR (à paraître)

LE CUNFF Catherine, 2003, « Entrer dans les pratiques langagières orales scolaires pour apprendre en ZEP et ailleurs », *Actes du Colloque 7-9 avril 2003 U. Bordeaux* (à paraître)

LE CUNFF Catherine, 2003, « Discuter pour apprendre à parler et se construire », *Actes du colloque La discussion en éducation et en formation : socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté*, 23-24 mai 2003, Montpellier (à paraître).

ANNEXE 1

Étapes de la recherche : Participation de l'enseignante

Contenu du document :

- Consignes générales
- Exemple d'analyse
- Grille d'analyse
- Catégories d'analyse

- 1- Rétablir les prénoms dans la deuxième transcription
- 2- Analyser chacun des corpus selon la grille d'analyse (voir pages 2 à 4)
- 3- Tirer des constats généraux à la lumière de son analyse
- 4- Analyser ses apprentissages à travers la recherche
- 5- Comparer les résultats avec ceux de la chercheure : discussion

<i>Analyse modèle de la transcription d'une activité</i>										
<i>Les prénoms ont été changés</i>										
Nom de l'élève	Nombre de prises de parole	Tour de parole sollicité ou spontané	Total et moyenne de la dimension de l'énoncé	Séquences discursives	Stratégies de prise de parole	Connecteurs/lexique	Efficacité du discours	Intensité	Prise en compte de la parole de l'autre	Civilité: socialisation
1-Claudie	15	Sol 11 Spo 4	86 mots 5.7 mots	4 exp 11 narr	Question / réponse	Mais Parce que Bien Des fois Voyons	Dans le sujet Réinvestit la définition du mot <i>feutrine</i> amenée par Mia (affaire douce)		Écoute, respect	
2- Nathalie	7	Sol 5 Spo 2	44 mots 6.2 mots	2 exp 4 narr	Question / réponse	Si Bien moi Définit le mot <i>feutrine</i> : des affaires qu'on colle dans des tableaux différents	Dans le sujet		Écoute, respect	
3- Sylvie	26	Sol. 11 Spo 13	260 mots 10 mots	3 exp 23 narr	Question / réponse Donne son idée à une amie qui la dit à sa place	Parce que Puis Bien là Comme que Puis après A cause de Bien moi Moi, je Aussi Je crois Salamandres	Dans le sujet, fait avancer la discussion Beaucoup de phrases complètes Réinvestit le mot <i>rigolo</i> employé par l'enseignant		Écoute, respect	Veut prendre souvent la parole Dit à l'autre qu'il la dérange

						Crapauds	e			
--	--	--	--	--	--	----------	---	--	--	--

GRILLE À UTILISER SI DÉSIRÉ POUR L'ANALYSE DES DONNÉES

Analyse de la transcription de l'activité de :

Nom de l'élève	Nombre de prises de parole	<u>Tour de parole sollicité ou spontané</u>	Total et moyenne de la dimension de l'énoncé	<u>Séquences discursives</u>	<u>Stratégies de prise de parole</u>	<u>Connecteurs/lexique</u>	<u>Efficacité du discours</u>	<u>Intensité</u>	<u>Prise en compte de la parole de l'autre</u>	<u>Civilité: socialisation</u>
1-										
2-										
3-										
4-										
5-										
ETC.										

Catégories d'analyse : seulement les catégories soulignées

Nombre de prise de parole par élève

Tour de parole sollicité ou spontané

Dimension de l'énoncé

- Total du nombre de mots prononcés par les élèves :
- Moyenne de la dimension des énoncés pour les élèves :

Séquences discursives :

- Explicative, narrative, argumentative, etc.
- Séquence dominante et séquences secondaires

Stratégies de prise de parole

- Stratégies pour prendre la parole dans le groupe : interrompre, lever la main, relancer la discussion, poser une question, reformuler, etc.

Connecteurs/lexique

- Les connecteurs les plus utilisés et dans quel sens
- Pertinence de l'utilisation des connecteurs
- Vocabulaire employé en lien avec l'activité : varié, précis, etc.

Efficacité du discours

- Sujet ou hors sujet
- Réinvestissement du vocabulaire, imitation, réinvestissement d'un modèle de prise de parole, etc.

Intensité

- Éléments prosodiques particuliers : volume de la voix, intonation, débit, etc.

Prise en compte de la parole de l'autre

- Écoute, respect, message clair si problème, etc.

Civilité : socialisation

- Éléments particuliers reliés à la civilité : aide à un élève en difficulté, comportements, langage grossier ou poli, etc.

Constats généraux à la lumière de l'analyse

- Ce qui ressort de l'analyse

Annexe 2

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS **Recherche sur les compétences langagières orales de la maternelle au lycée,** **dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages**

Je vous remercie de participer à une entrevue de recherche conjointe France-Québec traitant des compétences langagières orales de la maternelle au lycée, dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages. **Le but de cette étude est de mieux connaître les représentations de certains enseignants concernant l'oral et sa place dans les apprentissages comme dans la socialisation au sein de la classe.** Cette entrevue me permettra, dans un premier temps, de connaître vos représentations concernant l'oral et sa place dans les apprentissages. Dans un deuxième temps, les données recueillies me permettront de faire un portrait de ces représentations afin de proposer aux enseignants des outils didactiques concrets.

Les avantages à participer à cette étude sont nombreux. En effet, vous travaillerez activement à l'avancement des connaissances en didactique de l'oral, discipline encore peu documentée. Vous pourrez aussi porter un regard sur vos propres pratiques afin d'identifier les compétences orales que vous faites développer à vos élèves. Finalement, votre participation rayonnera dans la publication des résultats de cette recherche sous forme d'articles et de communications dans divers congrès.

L'objectif de ce questionnaire est d'abord de **connaître vos représentations concernant l'oral et sa place dans les apprentissages** et non de les juger. Aussi, il est très important que vous répondiez le plus spontanément et le plus sincèrement possible aux questions afin que les données soient les plus exactes possible. De plus, afin d'assurer une validation juste et pertinente dans cette étude, je vous demande fortement **de ne pas divulguer le contenu des questions et des échanges que vous aurez avec moi tant que la recherche ne sera pas terminée.** Vos noms resteront dans l'anonymat. L'entrevue sera enregistrée pour me permettre de procéder à une analyse plus précise des données, qui seront conservées pour une période de cinq ans. Finalement, vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment et ce, sans préjudice. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, les données déjà recueillies seront tout de même conservées et analysées.

De plus, je filmerai une prise de parole de groupe en début d'années scolaire et en fin d'année scolaire, en classe ou dans un autre local approprié, afin de pouvoir observer les apprentissages effectués par les élèves dans le cadre de prises de parole similaires. Les vidéocassettes ne seront utilisées que par les chercheurs pour fin de recherche et l'anonymat sera de mise lors de l'analyse des données.

Si vous avez des questions concernant l'éthique de cette recherche, vous pouvez contacter le président du Comité d'éthique de la recherche, monsieur Stéphane Bouchard, professeur au Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), au 595-3900, poste 2360 (stephane.bouchard@uqo.ca).

Je vous remercie grandement de votre collaboration et du temps que vous accordez à ma recherche, malgré un horaire que je sais chargé.

Lizanne Lafontaine

Professeure en éducation, UQO

Téléphone: 595-3900, poste 4432

Courriel: lizanne.lafontaine@uqo.ca

Nom de l'enseignant participant à la recherche : _____

Date de l'entrevue : _____

Heure : _____

Local : _____

J'ai pu poser des questions sur la recherche : oui ____ non ____

J'ai reçu des réponses satisfaisantes : oui ____ non ____

Je consens librement à participer à la recherche portant sur les compétences langagières orales de la maternelle au lycée, dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages.

Signature : _____

Professeure responsable de la recherche : Lizanne Lafontaine

Signature : _____

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS
Recherche sur les compétences langagières orales de la maternelle au lycée,
dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages

Je vous remercie de permettre à votre (vos) enfant(s) de participer à une activité d'oral qui sera filmée dans le cadre d'une recherche conjointe France-Québec traitant des compétences langagières orales de la maternelle au lycée, dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages. **Le but de cette étude est de mieux connaître les apprentissages effectués par les élèves lors de prises de parole en classe.** Pour réaliser cette recherche, je filmerai une activité d'oral de groupe dans la classe de votre (vos) enfant(s) ou dans un autre local approprié en début et à la fin de l'année scolaire. Je filmerai cette activité d'oral deux fois. Cette activité filmée me permettra de mieux connaître les apprentissages effectués par les élèves lors de prises de parole en classe.

Soyez assuré que les noms des élèves ne seront pas divulgués. Les données ne seront utilisées que par les chercheurs pour fin de recherche. Lors du traitement des données, chaque élève ayant pris la parole recevra un code (par exemple ELP1A, élève de première année, premier à prendre la parole). Lors de cette activité, les élèves discuteront d'un sujet général (par exemple un roman, un film, un sujet d'actualité). Aucun sujet délicat ne sera traité. De plus, les prises de parole filmées ne seront pas personnalisées, c'est-à-dire que des opinions seront émises sur un thème sans faire de lien avec l'intimité des élèves, leurs problèmes personnels, etc. Les données seront gardées pour une période de cinq ans.

Les avantages à participer à cette étude sont nombreux. En effet, vous travaillerez activement à l'avancement des connaissances en enseignement du français et en éducation. La participation de votre (vos) enfant(s) rayonnera dans la publication des résultats de cette recherche sous forme d'articles et de communications dans divers congrès. Finalement, vous pouvez retirer votre (vos) enfant(s) de l'étude à tout moment et ce, sans préjudice. Si vous retirez votre (vos) enfant(s) en cours de recherche, les données déjà recueillies seront tout de même conservées et analysées.

Si vous avez des questions concernant l'éthique de cette recherche, vous pouvez contacter le président du Comité d'éthique de la recherche, monsieur Stéphane Bouchard, professeur au Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), au 595-3900, poste 2360 (stephane.bouchard@uqo.ca).

Je vous remercie grandement de votre collaboration.

Lizanne Lafontaine
 Professeure en éducation, UQO
 Téléphone: 595-3900, poste 4432
 Courriel: lizanne.lafontaine@uqo.ca

Nom de l'élève participant à la recherche : _____

Date de l'activité filmée : _____

Heure : _____

Local : _____

J'ai pu poser des questions sur la recherche : oui ___ non ___
J'ai reçu des réponses satisfaisantes : oui ___ non ___

Je consens librement à participer à la recherche portant sur les compétences langagières orales de la maternelle au lycée, dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages.

Signature du parent (des parents) : _____

Professeure responsable de la recherche : Lizanne Lafontaine

Signature : _____

Comité d'éthique de la recherche: suivi continu 2003

Projet franco-québécois: *Compétences orales de la maternelle au lycée, dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages : prise de parole, conduites discursives, lexicque, métacognition*

Lizanne Lafontaine, professeure en éducation, UQO²

Catherine Le Cunff, Maître de conférences HDR, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Bretagne, France

1- Bref résumé de l'étude

Source de financement

- Programme France-soutien aux professeurs-chercheurs invités pour le séjour de Catherine Le Cunff à l'UQO : 2000 \$ et le billet d'avion aller retour Rennes-Paris-Montréal
- Financement de dépannage UQO : 1500\$
- Fonds de recherche de Lizanne Lafontaine : 2000 \$

Rappel des objectifs du projet de recherche

Objectif général :	Mieux connaître les représentations des enseignants concernant l'oral et sa place dans les apprentissages comme dans la socialisation au sein de la classe quand ils mettent en place des situations innovantes dans le domaine concerné par la recherche.
Objectifs spécifiques :	<p>Analyser en profondeur - tant du point de vue de la linguistique que de la psychologie - les situations et dispositifs mis en place pour les apprentissages visés.</p> <p>Évaluer les apprentissages effectués par les élèves dans le cadre des dispositifs choisis.</p> <p>Déterminer ce qui caractérise les élèves jugés en difficultés par la comparaison avec ceux jugés comme étant en réussite.</p> <p>Compte tenu des orientations respectives des Instructions Officielles en France et des programmes d'études au Québec, mettre en évidence les éléments de convergence ou de différence relatifs aux points qui intéressent la recherche menée en commun.</p>
Instruments de cueillette de données :	<p>Enregistrements vidéo d'activités d'oral de groupe dans les classes participant au programme en début et en fin d'année</p> <p style="padding-left: 40px;">Observations directes dans les classes lors des activités filmées</p> <p>Entrevues semi-dirigées en début de recherche auprès des enseignants des classes observées</p>
Méthode d'analyse des données :	Analyse de contenu
Échantillonnage québécois:	Quatre enseignants : un enseignant du préscolaire, deux enseignants du primaire (3 ^e et 5 ^e année) et un enseignant de première secondaire

² Je tiens à préciser que je suis la responsable de la partie québécoise de cette recherche. Je traite de cette responsabilité dans ce rapport.

État d'avancement de l'étude :	<p>L'étude est en cours depuis septembre 2002. Les premières données québécoises ont été recueillies à l'automne 2002 (vidéocassettes et entrevues semi-dirigées). Les vidéocassettes ainsi que les entrevues ont été retranscrites. Je vais en France du 22 mars au 28 mai afin de poursuivre la collecte de données en territoire français et de commencer la première partie de l'analyse.</p> <p>Les suites de l'étude sont les suivantes. À mon retour de France (juin 2003), je retournerai dans les mêmes classes afin de filmer à nouveau les élèves, tel que prévu. Par la suite, les bandes vidéo seront transcrites de façon anonyme et je continuerai l'analyse avec ma collègue française.</p>
Commentaires sur le déroulement de l'étude :	<p>Je suis très satisfaite du travail accompli dans cette recherche jusqu'à maintenant. La collaboration entre Catherine Le Cunff et moi-même s'avère très efficace. Les enseignants québécois participant à cette recherche sont très ouverts aux comparaisons entre les systèmes éducatifs québécois et français.</p>

2- Aspects éthiques

Les règlements éthiques ont été appliqués à la lettre. Les enseignants ainsi que les parents ont signé le formulaire de consentement. Aucun sujet ne s'est retiré de l'étude. Dans une classe, quelques élèves ne voulaient pas être filmés et ont assisté à l'activité en tant qu'observateurs. Ils n'ont donc pas été marginalisés ou pénalisés par la recherche. Les entrevues semi-dirigées ont été enregistrées sur cassettes audio que je conserve dans mon bureau. Les sujets de l'étude ont tous reçu un sigle (par exemple, E2A) et les activités ont été transcrites en préservant l'anonymat des sujets. J'ai moi-même effectué les synthèses des entrevues semi-dirigées, ce qui a assuré l'anonymat une fois de plus. Lors de ces entrevues, j'ai recueilli du matériel didactique ou des documents d'évaluation de l'oral que les enseignants utilisent en classe de façon anonyme, c'est-à-dire que seul le sigle attribué à l'enseignant a été écrit sur les feuilles.

Signature : _____

Date : __14 mars 2003

Comité d'éthique de la recherche: suivi continu 2004

Projet franco-québécois: *Compétences orales de la maternelle au collège, dans leur relation à la socialisation et aux apprentissages : prise de parole, conduites discursives, lexicque, métacognition*

Lizanne Lafontaine, professeure en éducation, UQO³

Catherine Le Cunff, Maître de conférences HDR, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Bretagne, France

1- Bref résumé de l'étude

A- Source de financement

- Programme France-soutien aux professeurs-chercheurs invités pour le séjour de Catherine Le Cunff à l'UQO : 2000 \$ et le billet d'avion aller retour Rennes-Paris-Montréal
- Financement de dépannage UQO : 1500\$
- Fonds de recherche de Lizanne Lafontaine automne 2002-hiver 2003: 2000 \$
- Fonds de recherche de Lizanne Lafontaine automne 2003-hiver 2004 : 1900\$

Rappel des objectifs du projet de recherche

Objectif général :	Mieux connaître les représentations des enseignants concernant l'oral et sa place dans les apprentissages comme dans la socialisation au sein de la classe quand ils mettent en place des situations innovantes dans le domaine concerné par la recherche.
Objectifs spécifiques :	<p>Analyser en profondeur - tant du point de vue de la linguistique que de la psychologie - les situations et dispositifs mis en place pour les apprentissages visés.</p> <p>Évaluer les apprentissages effectués par les élèves dans le cadre des dispositifs choisis.</p> <p>Déterminer ce qui caractérise les élèves jugés en difficultés par la comparaison avec ceux jugés comme étant en réussite.</p> <p>Compte tenu des orientations respectives des Instructions Officielles en France et des programmes d'études au Québec, mettre en évidence les éléments de convergence ou de différence relatifs aux points qui intéressent la recherche menée en commun.</p>
Instruments de collecte de données :	<p>Enregistrements vidéo d'activités d'oral de groupe dans les classes participant au programme en début et en fin d'année</p> <p style="padding-left: 40px;">Observations directes dans les classes lors des activités filmées</p> <p>Entrevues semi-dirigées en début de recherche auprès des enseignants des classes observées</p>
Méthode d'analyse des	Analyse de contenu

³ Je tiens à préciser que je suis la responsable de la partie québécoise de cette recherche. Je traite de cette responsabilité dans ce rapport.

données :	
Échantillonnage québécois:	Quatre enseignants : un enseignant du préscolaire, deux enseignants du primaire (3 ^e et 5 ^e année) et un enseignant de première secondaire
État d'avancement de l'étude :	L'étude est en cours depuis septembre 2002. Les données ont été recueillies entre septembre 2002 et juin 2003. J'en suis à l'analyse des données par catégorie qui se fait avec mon assistante de recherche. Cette analyse sera terminée en juillet 2004. Je présenterai les résultats de la recherche au colloque international de l'AIRDF en août 2004 (26 au 28 août). Le rapport final de l'étude pour l'IUFM de Bretagne sera remis en septembre 2004. L'étude sera donc terminée en septembre 2004.
Commentaires sur le déroulement de l'étude :	Je suis très satisfaite du travail accompli dans cette recherche jusqu'à maintenant. La collaboration entre Catherine Le Cunff et moi-même s'avère très efficace. Les enseignants québécois participant à cette recherche sont très ouverts aux comparaisons entre les systèmes éducatifs québécois et français.

2- Aspects éthiques

Les règlements éthiques ont été appliqués à la lettre. Les enseignants ainsi que les parents ont signé le formulaire de consentement. Aucun sujet ne s'est retiré de l'étude. Dans une classe, quelques élèves ne voulaient pas être filmés et ont assisté à l'activité en tant qu'observateurs. Ils n'ont donc pas été marginalisés ou pénalisés par la recherche. Les entrevues semi-dirigées ont été enregistrées sur cassettes audio que je conserve dans mon bureau. Les sujets de l'étude ont tous reçu un sigle (par exemple, E2A) et les activités ont été transcrites en préservant l'anonymat des sujets. J'ai moi-même effectué les synthèses des entrevues semi-dirigées, ce qui a assuré l'anonymat une fois de plus. Lors de ces entrevues, j'ai recueilli du matériel didactique ou des documents d'évaluation de l'oral que les enseignants utilisent en classe de façon anonyme, c'est-à-dire que seul le sigle attribué à l'enseignant a été écrit sur les feuilles.

Signature : _____

Date : 1^{er} avril 2004