

Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire

CHRISTIAN DUMAIS

Université du Québec à Trois-Rivières

LIZANNE LAFONTAINE

Université du Québec en Outaouais

JOANNE PHARAND

Université du Québec en Outaouais

Résumé

Peu de résultats de recherche et de ressources concernent l'enseignement et l'évaluation de l'oral au primaire (Dumais et Lafontaine, 2011). Pour remédier à cette situation, une recherche-action-formation portant sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral au 3^e cycle du primaire en milieu défavorisé (élèves de 10 à 12 ans) a été réalisée. Deux enseignantes formant les groupes expérimentaux ont conçu, en collaboration avec trois chercheurs, une situation d'apprentissage et d'évaluation de l'oral (SAÉ) qu'elles ont expérimentée en classe. Deux autres enseignantes ont constitué les groupes témoins et ont réalisé des activités en oral sans l'appui des chercheurs. Cette contribution fait état des premiers résultats (année 1) de cette recherche en ce qui concerne le renouvellement des pratiques d'enseignement et le développement de la compétence à l'oral des élèves.

Mots-clés

Recherche-action-formation, pratiques d'enseignement, oral, milieu défavorisé, primaire

Introduction

Peu de recherches font état des pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de l'oral à la fin du primaire (Dumais et Lafontaine, 2011; Nolin, 2013). Les recherches sont encore plus rares en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'oral en milieu défavorisé (Lafontaine, 2013). Pour pallier cette situation, notre équipe de recherche a mis en place une recherche-action-formation (RAF) (Guay et Prud'homme, 2011) en collaboration avec quatre enseignantes du 3^e cycle du primaire. Cette contribution fait d'abord état de la problématique et des éléments théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyés pour mettre en pratique notre recherche. La méthodologie et les résultats de l'année 1 sont ensuite explicités. Parmi les résultats présentés, il est question du renouvellement des pratiques d'enseignement des enseignantes qui ont participé à la recherche et du développement de la compétence à l'oral des élèves.

1. Problématique

Même si l'oral est travaillé en classe du primaire au Québec, son enseignement et son évaluation sont encore très limités (Lafontaine, 2013; Nolin, 2013). Malgré les prescriptions ministérielles québécoises, les pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de l'oral, notamment celles des enseignants du 3^e cycle du primaire, sont peu connues (Plessis-Bélair et Cauchon, 2010; Dumais et Lafontaine, 2011; Lafontaine, Dumais et Pharand, 2014). Bien que la participation des élèves soit primordiale pour favoriser les apprentissages à l'oral (Topping, 2005; Dumais, 2008 et 2010a; Nolin, 2013), c'est généralement l'enseignant qui prend la majorité du temps de parole en classe au détriment des élèves qui restent souvent passifs face à leurs propres apprentissages en oral (Le Cunff, 2009; Nolin, 2013). De plus, comme les élèves du primaire, particulièrement en milieu défavorisé, s'expriment fréquemment dans un langage familier, parfois limité, il devient plus difficile pour les enseignants de savoir comment intervenir pour aider les élèves à développer leur compétence à l'oral (Tréville et Duquette, 1996; Lafontaine et Le Cunff, 2005). Également, les enseignants font peu d'enseignement explicite des stratégies d'écoute malgré l'importance de celles-ci lorsqu'il est question d'oral (Lafontaine et Pharand, 2011; Dumais, Nolin et Doré, 2014). En outre, il n'y a pas de dispositif didactique concret en oral mis en place dans les classes du primaire qui, d'une part, appuierait les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral, tant en production qu'en compréhension orales, et, d'autre part, qui guiderait les enseignants afin qu'ils puissent effectuer des changements dans leurs pratiques (Lafontaine et Le Cunff, 2005; Plessis-Bélair et Cauchon, 2010). C'est dans cette optique que nous menons une RAF sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral auprès de quatre enseignantes du 3^e cycle du primaire en milieu défavorisé.

2. Cadre théorique

Notre cadre théorique s'appuie sur l'oral comme objet d'enseignement et sur le modèle didactique de la production orale de Lafontaine (2001) utilisé dans cette recherche.

2.1 L'oral objet d'enseignement

L'oral est une composante importante du concept de littératie (Lebrun, 2008; Allen, 2014). Il joue un rôle majeur dans l'ensemble des apprentissages (Métra, 2010). Le développement de la compétence à l'oral des élèves est donc essentiel pour leur réussite, notamment en milieu défavorisé (Lafontaine, 2013). Afin de développer cette compétence, un enseignement de l'oral qui considère ce dernier comme un véritable objet d'enseignement s'avère essentiel (Lafontaine, 2001).

Les résultats de recherche en didactique de l'oral indiquent que l'oral peut être considéré comme un objet d'enseignement (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine et Préfontaine, 2007; Grandaty et Dupont, 2010). Pour cela, comme le recommandent Dolz et Schneuwly (1998), il est possible de le travailler à partir de différents genres oraux. De façon générale, le genre peut se définir comme « un ensemble de productions langagières

orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes » (Chartrand et Émery-Bruneau, 2013, p. 3). Il constitue un point de référence pour l'élève puisque chaque genre possède une structure relativement stable et des caractéristiques qui permettent de le distinguer d'autres genres (Dumais, Bouchard, Tremblay, Carle et Charest, 2015). À l'oral, ces genres sont des pratiques sociales de référence, soit un oral public, relevant tant des discours courants que littéraires, par exemple, le débat, la critique littéraire, la discussion. De plus, du point de vue didactique, il est possible de définir des contenus d'enseignement et d'évaluation en travaillant avec les genres oraux. Cela facilite l'enseignement et permet de construire des outils d'évaluation adaptés à chaque genre. Cette façon de concevoir l'oral rejoint les activités proposées dans les documents ministériels québécois du primaire. En somme, l'oral peut être travaillé en classe par la mise en place d'un enseignement selon les dimensions enseignables d'un genre (par exemple, les registres de langue et la structure du genre retenu) et les unités linguistiques qui le rendent possible (de Pietro et Schneuwly, 2003; Lafontaine et Préfontaine, 2007; Dolz et Gagnon, 2008).

L'oral objet d'enseignement comprend la production et la compréhension orales. Souvent oubliée, particulièrement en langue première, la compréhension orale peut être mise en pratique par l'entremise du projet d'écoute qui, selon certains chercheurs, se divise en trois étapes (Lafontaine, 2011; Lafontaine et Dumais, 2012). D'abord, la préécoute permet de préparer les élèves à l'écoute d'un document sonore en établissant un paysage sonore. Ce dernier consiste en l'acceptation de la situation de communication proposée par l'enseignant, à l'activation des connaissances antérieures en matière d'expérience d'écoute et à établir l'horizon d'attente, c'est-à-dire faire en sorte que l'élève puisse anticiper le contenu d'un document sonore (Lafontaine, 2007). Ensuite, la deuxième étape est l'écoute. Elle est divisée en deux types : l'écoute globale qui est une première écoute, intégrale ou non, sans but précis afin de permettre à l'élève de se familiariser avec le contenu dudit document et l'écoute analytique qui se veut une écoute faite selon une intention précise et assortie à une prise de notes dans une grille d'écoute. Finalement, l'après-écoute est un projet à réaliser (par exemple, une discussion ou un texte à écrire), fictif ou non, dans lequel les élèves peuvent partager leurs observations notées lors de l'écoute analytique afin de montrer leur compréhension du document sonore.

2.2 Le modèle didactique de la production orale de Lafontaine (2001).

Pour travailler l'oral afin qu'il soit considéré comme un objet d'enseignement et afin d'intégrer les genres, il est possible de se référer à un modèle didactique comme celui de Lafontaine (2001), inspiré des travaux de Dolz et Schneuwly (1998), présenté dans l'encadré 1. En effet, il permet l'enseignement d'un genre et d'objets d'enseignement/apprentissage par la mise en œuvre de cinq types d'ateliers formatifs (voir encadré 1) qui sont structurés par les six étapes développées par Dumais (2011a) : élément déclencheur, état des connaissances, enseignement, mise en pratique, retour en grand groupe, activité métacognitive. Ce modèle didactique a pour avantage de faciliter la collaboration entre les élèves afin de favoriser leurs apprentissages (Dumais, 2008 et 2010a). Il permet aussi que soient utilisés des outils d'évaluation et l'évaluation par les

pairs avec les élèves aux différentes étapes du modèle (Dumais, 2008, 2010a et 2011b). Selon les travaux de Dumais (2008, 2010a et 2011b), l'évaluation par les pairs peut se faire en trois étapes : autoévaluation, rétroaction des pairs et évaluation de l'enseignant. Le modèle de Lafontaine (2001), puisqu'il permet de mettre en pratique l'oral objet d'enseignement, intègre la production et la compréhension orales. Dans le cadre de cette RAF, nous avons privilégié ce modèle didactique.

Encadré 1

Modèle didactique de la production orale en classe de français langue d'enseignement (Lafontaine, 2001, p. 218)

- 1- Intention de communication
- 2- Situation de communication : intégration des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral; types de sujets présentés aux élèves : signifiants et non signifiants ; prise en compte des intérêts des élèves; prise en compte de l'auditoire
- 3- Activités planifiées d'oral:
 - 3.1 Production initiale
 - 3.2 État des connaissances des élèves
 - 3.3 Ateliers formatifs en oral selon cinq types : modélisation totale par l'enseignant et parfois par l'élève, apprentissage des rôles à jouer, apprentissage lié aux types de pratiques, apprentissage lié aux faits de langue, apprentissage des techniques d'écoute. Les étapes des ateliers formatifs sont celles de Dumais (2011a) : élément déclencheur, état des connaissances, enseignement, mise en pratique, retour en grand groupe, activité métacognitive.
 - 3.4 Production finale : évaluation finale précédée d'évaluations formatives (autoévaluation, évaluation par les pairs, grilles d'observation et d'évaluation, entrevue, journal de bord, etc.).
- 4- Impact sur l'élève : prise en charge de sa communication orale

3. Question et objectifs de recherche

Afin de mener notre recherche sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral au 3^e cycle du primaire, nous nous sommes posé la question de recherche suivante : comment des enseignantes du 3^e cycle du primaire en milieu défavorisé adaptent-elles et mettent-elles en place un dispositif didactique et des outils d'évaluation en production et en compréhension orales visant à renouveler leurs pratiques? Nos objectifs visent à : 1- former deux enseignantes à la didactique de l'oral, volets production et compréhension orales; 2- adapter avec elles le dispositif didactique et les outils d'évaluation en production et en compréhension orales; 3- mettre en pratique le dispositif didactique et les outils d'évaluation dans leur classe; 4- analyser la mise en pratique du dispositif et des outils d'évaluation; 5- rendre compte du renouvellement de leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral. Cette recherche rapporte également les résultats obtenus par deux autres enseignantes de groupes témoins (GT) concernant leurs activités

en oral. Notre recherche étant à sa deuxième année, cet article concerne les résultats en lien avec la première année uniquement.

4. Méthodologie

Dans cette section, nous faisons état du type de recherche, de l'échantillon, des instruments de collecte de données et de la méthode d'analyse, du déroulement de la recherche, des critères d'évaluation du prétest et du posttest, de la validation des évaluations ainsi que de la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) construite en collaboration avec les deux enseignantes qui formaient les groupes expérimentaux (GE).

4.1 Type de recherche

Pour réaliser cette recherche, nous avons opté pour la RAF qui est reconnue à part entière pour générer des connaissances (Guay et Prud'homme, 2011). Elle vise l'avancement des connaissances au sujet d'une situation pédagogique, ici l'enseignement et l'évaluation de l'oral, et ce, par l'entremise de rencontres praticiens-chercheurs collaborant à la construction d'un outil, ici la SAÉ en oral des GE qui met en pratique le modèle de Lafontaine (2001). La RAF « repose sur l'idée que la recherche a avantage à s'orienter vers l'action, à s'ancrer dans l'expérience et à s'inscrire dans une perspective participative où praticiens et chercheurs collaborent à la solution de problèmes liés au développement de la pratique » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 190-191). Elle propose une méthodologie qui préconise une démarche itérative favorisant un va-et-vient continu entre sa triple finalité : *recherche* (améliorer l'état des connaissances sur la situation pédagogique), *action* (provoquer un changement aux composantes de la situation pédagogique), *formation* (participer au développement des personnes qui vivent la situation pédagogique) (Dolbec et Clément, 2004; Guay et Prud'homme, 2011).

4.2 Échantillon

Pour cette recherche, nous avons utilisé un échantillonnage de convenance (Gaudreau, 2011). En effet, tous les enseignants du 3^e cycle du primaire d'une commission scolaire du Québec ont été invités à participer à notre recherche par l'entremise des directions d'établissement. Quatre enseignantes de deux écoles de milieu défavorisé (deux en 5^e année et deux en 6^e année) ont manifesté leur intérêt. En accord avec les principes de la RAF, nous avons constitué une équipe de recherche dont les membres sont le plus souvent en salle de classe : trois chercheurs, deux assistants de recherche et quatre enseignantes. Deux enseignantes ont formé les groupes expérimentaux (GE : GE5, GE6¹). Les deux autres enseignantes ont formé les groupes témoins (GT: GT5, GT6) et n'ont reçu aucune formation lors de l'année 1.

4.3 Instruments de collecte de données et méthode d'analyse

Chaque séance de travail a été enregistrée afin de faire des bilans des rencontres d'équipe, soit des synthèses les plus fidèles possible des événements et propos échangés et transcrits en compte rendu *in extenso*. Le bilan des rencontres d'équipe s'avère « un

¹ GE5 et GT5 : 5^e année primaire, élèves de 10-11 ans; GE6 et GT6 : 6^e année, élèves de 11-12 ans.

excellent outil pour soutenir les actions des participants entre les rencontres » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 203). Sur le plan de la collecte des données hors classe, nous avons fait remplir aux enseignantes des GE et des GT un questionnaire pré et post enseignement et évaluation de l'oral afin de connaître leurs perceptions, opinions, états des connaissances au sujet de la didactique de l'oral et de leurs pratiques. Nous avons aussi réalisé des entrevues semi-dirigées avec chacune d'elles pour mettre en mots des informations, pensées, émotions, intentions, conceptions et exemples reliés à la démarche de RAF et aux démarches personnelles des enseignantes des GT. Sur le plan de la collecte des données en classe, nous avons filmé les séances d'enseignement et d'évaluation de l'oral dans les GE et GT, avons recueilli les documents didactiques créés par les enseignantes et avons analysé leur enseignement à l'aide d'une grille d'observation non participante. Les chercheurs et les enseignantes des GE et GT ont tenu un journal de bord afin d'effectuer un rapport des observations recueillies et de l'évolution des pratiques. La méthode d'analyse de contenu retenue est l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2003).

4.4 Déroulement de la recherche

Notre recherche est organisée selon le modèle de la RAF de Dolbec et Clément (2004) et comporte six étapes : 1- point de départ, 2- clarification de la situation, 3- planification de l'action, 4- action, 5- évaluation, 6- partage du savoir généré. À l'automne 2013, nous avons formalisé le déroulement de la recherche avec les enseignantes des GE et GT (étape 1 du modèle RAF). Nous avons fourni six ordinateurs portatifs par classe avec tout l'équipement nécessaire pour filmer les activités. Nous avons par la suite choisi avec les enseignantes des GE le genre oral à travailler, soit le débat farfelu², et nous les avons formées, pendant cinq jours, à la didactique de l'oral (objectif de recherche 1). Le prétest, soit les premiers débats farfelus réalisés sans formation préalable, a été filmé dans chaque classe des GE (étape 2). À l'hiver 2014, un dispositif didactique (modèle présenté à la section 2.2) et des outils d'évaluation ont été adaptés sous forme de SAÉ (objectif de recherche 2; étape 3). Au printemps 2014, les enseignantes des GE ont expérimenté la SAÉ et réalisé un posttest filmé, soit les débats farfelus faits avec les élèves après la formation et l'enseignement par ateliers formatifs de différents objets de l'oral (objectif de recherche 3; étape 4). Parallèlement, les enseignantes des GT ont enseigné et évalué l'oral à leur manière pendant cette première année et ont filmé elles aussi un prétest et un posttest (le genre « publicité » a été mis en pratique dans le GT5 et le genre « capsule d'information » dans le GT6), ce qui a permis de collecter des données comparatives pour voir l'effet du dispositif retenu sur l'apprentissage des élèves (objectif de recherche 4; étape 5).

4.5 Critères d'évaluation du prétest et du posttest

Pour les quatre groupes qui ont participé à la recherche (GE et GT), lors du prétest et du posttest, des critères d'évaluation ont été déterminés à partir des documents ministériels québécois en vigueur dans les classes (*Programme de formation de l'école*

² Le débat farfelu présente des thèmes loufoques (pour ou contre les bas blancs par exemple) et facilement accessibles aux élèves afin de leur permettre de développer des stratégies argumentatives.

québécoise [MEQ, 2001], *Progression des apprentissages* [MELS, 2011] et *Cadre d'évaluation des apprentissages en français au primaire* [MELS, 2012]) en fonction des genres choisis. Les chercheurs ont pu identifier 19 critères d'évaluation qui se rapportent aux deux genres des GT qui sont la « publicité » (GT5) et la « capsule d'information » (GT6). Les critères des GE ont été sélectionnés après que les enseignantes ont déterminé les objets qu'elles souhaitaient enseigner aux élèves en fonction des difficultés observées (la structure du débat, la reformulation, la réfutation et le volume de la voix³). En plus des critères en lien avec les objets enseignés, d'autres non enseignés spécifiquement, mais en lien avec le genre ont été sélectionnés, car ils étaient prescrits au 3^e cycle du primaire dans les documents ministériels. Quatorze critères au total ont donc été retenus par les chercheurs en lien avec le genre « débat farfelu » utilisé dans les deux GE. Ces derniers critères et tous ceux des GT ont été retenus lorsqu'ils étaient présents chez une majorité d'élèves et qu'il était techniquement possible de les évaluer (qualité suffisante de l'image et du son). Tous ces critères ont été utilisés par un professionnel de recherche pour évaluer les prises de parole des élèves des quatre groupes lors des prétests (productions initiales) et des posttests (productions finales) afin de voir s'il y avait une amélioration de la compétence à l'oral des élèves. Les critères sont présentés dans le tableau 1.

³ Des recherches antérieures menées au secondaire (entre autres Dumais, 2008) ont montré qu'il était difficile pour les élèves de mettre en pratique, lors de prises de parole évaluées, plus de quatre ou cinq objets de l'oral qui ont été spécifiquement enseignés à l'aide des ateliers formatifs. Lorsque trop d'objets sont enseignés et par la suite mis en pratique spécifiquement dans une prise de parole, les élèves vivent une surcharge cognitive et ont de la difficulté à tenir compte des apprentissages faits (Lafontaine et Dumais, 2014). C'est pour cette raison que le nombre d'objets a été limité à quatre dans cette recherche.

Tableau 1

Critères d'évaluation des genres des GE et GT⁴

GT : publicité et capsule d'information	GE : débat farfelu
Information donnée ou reçue à propos d'un sujet exploré	Proposition ou prise en compte d'arguments
Respect de l'intention [respect du genre]	Respect de l'intention [respect du genre]
Intervention au moment approprié	Intervention au moment approprié
Engagement dans l'échange selon le contexte privilégié	Engagement dans l'échange selon le contexte privilégié
Choix des idées – pertinence	Choix des idées – pertinence
Choix des idées - suffisance (nombre d'idées)	Choix des idées - suffisance (nombre d'idées)
Conduites sociales adéquates	Organisation des idées : enchaînement des propos avec ce qui précède, ajout d'idées nouvelles pour faire avancer le propos, reprise d'idées émises, etc.
Les registres de langue	Conduites sociales adéquates
Prononciation	Écoute attentive selon la formule retenue
Volume	Intégration des idées
Rythme et débit	Les registres de langue
Intonation	Prononciation
Articulation	Volume
Regard	Richesse du vocabulaire
Posture	
Geste	
Mimique	
Richesse du vocabulaire	
Syntaxe	

4.6 Validation

Pour contrer les biais possibles et assurer une validité à cette recherche, une validation interjuge et une validation intrajuge ont été effectuées en ce qui concerne l'évaluation des prises de parole des élèves (prétests). D'abord, un chercheur et un professionnel de recherche ayant une excellente connaissance de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral au 3^e cycle du primaire (maîtrise dans le domaine et expérience d'enseignement et d'évaluation de l'oral au 3^e cycle du primaire) ont visionné 20% du corpus, soit une prise de parole regroupant plusieurs élèves pour chacun des quatre groupes (en moyenne cinq élèves par équipe par groupe) et ont fait une évaluation individuelle de ces élèves. Par la suite, ils ont comparé leurs résultats et discuté de la notation de chacun des élèves ainsi que de la compréhension des critères d'évaluation. Ils ont effectué cette validation interjuge jusqu'à ce qu'il y ait un accord entre les deux

⁴ Critères formulés selon la terminologie utilisée dans les documents ministériels québécois utilisés.

personnes supérieur à 80 %. Cet accord a été possible à partir de la troisième équipe qui a été corrigée et s'est maintenu à la quatrième équipe. La moyenne d'accord interjuge pour les deux dernières équipes corrigées était de 88,3 %. À la suite de la validation interjuge, le professionnel de recherche a effectué une validation intrajuge. Il a attendu deux semaines et a de nouveau corrigé les équipes qui avaient permis d'arriver à un accord interjuge. Cette validation intrajuge a permis d'arriver à un accord de 86,6 %.

4.7 Présentation de la SAÉ

La démarche didactique a été formalisée dans un gabarit de SAÉ (Garnier et Lafontaine, 2012) intégrant trois phases : préparation (mise en situation, activation des connaissances antérieures des élèves, objectifs du projet, production attendue), réalisation (activités d'apprentissage à réaliser selon les objectifs de la SAÉ et accompagnement fait par l'enseignant, évaluations en cours d'apprentissage et en fin de projet) et intégration (synthèse des apprentissages des élèves et transfert de leurs connaissances et des compétences développées).

Rappelons que les enseignantes des GT ont enseigné et évalué l'oral selon leurs pratiques habituelles, qu'un prétest et un posttest ont été effectués pour leur activité d'oral respective, à savoir la publicité et la capsule d'information, et que nous avons filmé les prétests, leur enseignement et les posttests. Les enseignantes des GE ont fait des prétests et posttests sur le débat farfelu à partir d'une SAÉ élaborée avec les chercheurs. Nous rapportons ici les phases de la SAÉ réalisée par les enseignantes des GE. Dans la phase de préparation, les enseignantes des GE ont fait écouter aux élèves leur production initiale et leur ont demandé de cibler leurs forces et leurs difficultés (défis d'apprentissage). Dans la phase de réalisation, elles ont fait des ateliers formatifs en oral à partir des difficultés recensées, ateliers qui ont mené les élèves (équipes de quatre à six) à réaliser leur production finale. Dans ces ateliers, les élèves ont utilisé les ordinateurs pour se filmer et se réécouter afin de constater leurs progrès en oral, le tout étant documenté dans un portfolio. Ils ont également mis en pratique l'évaluation par les pairs. Dans la phase d'intégration, les élèves se sont réécoutés, autoévalués et ils ont noté leurs défis en oral pour leur prochaine prise de parole. Le tableau 2 présente la SAÉ des enseignantes des GE.

Tableau 2

SAÉ en oral des GE

SAÉ GE : le débat farfelu (année 1)
Produit attendu : Production d'un débat farfelu portant sur les règlements de l'école et vote des élèves sur le règlement farfelu à adopter lors d'une journée spéciale. Par la suite, les élèves sont invités à rédiger une lettre d'opinion à la directrice de l'école proposant un nouveau règlement à adopter lors de la « journée farfelue ».
Intention de communication : Lire les règlements de l'école afin de faire des débats farfelus sur de nouveaux règlements à adopter lors d'une journée farfelue et écrire une lettre d'opinion sur le sujet qui sera remise à la directrice de l'école.
Phase de préparation : Mise en situation et écoute des productions initiales (prétest) afin de cibler les forces et les difficultés (défis d'apprentissage) des élèves. Identification des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en vue des ateliers formatifs.
Phase de réalisation : Atelier 1 : rétroaction et évaluation par les pairs Atelier 2 : structure du débat et retour sur l'argumentation (élément déjà travaillé) Atelier 3 : reformulation Atelier 4 : réfutation Atelier 5 : volume de la voix Production finale évaluée par l'enseignante et par les pairs
Phase d'intégration : Objectivation des apprentissages. Rédaction de la lettre d'opinion à la directrice de l'école qui propose un nouveau règlement à adopter lors de la « journée farfelue » (les élèves ont déjà eu un enseignement concernant l'écriture d'une lettre d'opinion).

5. Résultats de la recherche

La recherche a permis de déterminer, après l'année 1, si l'enseignement de l'oral fait par les quatre enseignantes (GT selon leurs pratiques habituelles et GE selon la formation reçue et la SAÉ élaborée) menait à une amélioration de la compétence à l'oral des élèves.

Nous présentons donc les résultats des prétests et des posttests des élèves appuyés par les entrevues de six d'entre eux. De plus, le renouvellement des pratiques d'enseignement est présenté à la suite d'entrevues menées avec les quatre enseignantes.

5.1 Résultats des élèves

Afin de déterminer si les élèves ont amélioré leur compétence à l'oral, les résultats du prétest et du posttest de l'année 1 ont été comparés dans les quatre groupes et des entrevues avec six élèves ont été menées.

5.1.1 Évaluation des prises de parole. L'évaluation des prises de parole a été faite à partir des critères d'évaluation présentés dans le tableau 1. L'échelle de notation était de 0, 1 et 2. À la suite de cette évaluation, la moyenne des résultats de tous les critères d'évaluation pour chacun des groupes a été calculée. La figure 1 présente la moyenne de chacun des groupes avant et après l'expérimentation.

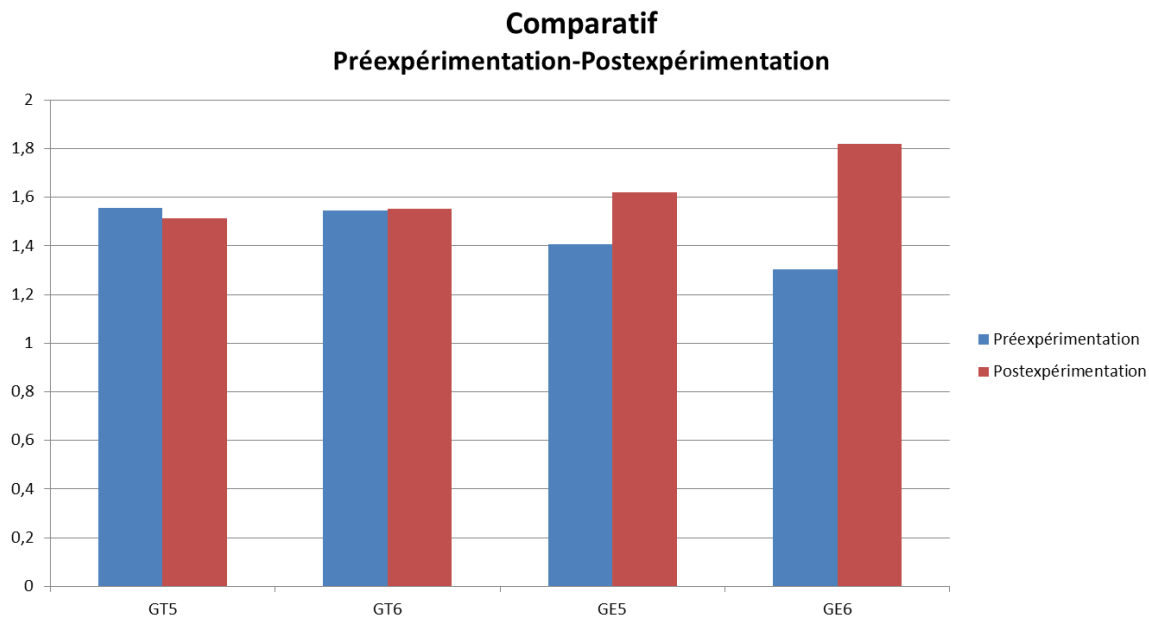


Figure 1. Comparatif : Préexpérimentation-Postexpérimentation

Cette figure permet d'illustrer qu'il y a une légère baisse en ce qui concerne le GT5 et une légère augmentation de la moyenne pour le GT6. Pour ce qui est de ces deux groupes, il n'y a pas d'écart statistiquement significatif. Pour les deux GE, il est possible d'observer une amélioration de la compétence à l'oral. Cependant, des tests statistiques effectués montrent que la différence entre les résultats du prétest et du posttest n'est pas significative pour le GE5. Quant au GE6, d'après un test t^5 réalisé, il semble qu'il y ait une différence statistiquement significative⁶ entre les résultats des élèves au prétest et au posttest ($p = 0,000031211$). La moyenne du GE6 est passée de 1,304 à 1,820.

⁵ Selon Gaudreau (2011), le *test t* est un procédé statistique d'analyse paramétrique qui sert à vérifier si une différence existe entre la moyenne de deux groupes. Dans ce cas-ci, il s'agit de la moyenne entre le prétest et le posttest de chacun des groupes.

⁶ En recherche quantitative, il est généralement accepté d'utiliser un seuil de signification égal à 5 % ($p=0,05$) (Nolin, 2013). Il s'agit de conventions arbitraires développées au cours des années par les statisticiens (Howell, 1998).

Groupes témoins. Dans les GT, les résultats semblent indiquer que la façon d'enseigner l'oral des deux enseignantes, c'est-à-dire sans que l'oral soit considéré comme un objet d'enseignement et sans qu'il y ait une mise en pratique d'un modèle didactique (Lafontaine, 2001; Dumais, 2011a) et de l'évaluation par les pairs (Dumais, 2008, 2010a et 2011b), ne permet pas une amélioration de la compétence à l'oral des élèves. Dans le GT5, la moyenne a légèrement diminué (de 1,556 à 1,512) et, dans le GT6, elle est restée sensiblement la même (de 1,546 à 1,553).

Groupes expérimentaux. Les élèves du GE5 semblent avoir amélioré leur compétence à l'oral selon la comparaison des résultats obtenus au prétest (1,406) et au posttest (1,621). Ces résultats indiquent cependant qu'il n'y a pas de différence significative pour ce groupe. De plus, l'amélioration du prétest au posttest ne concerne pas l'ensemble des critères d'évaluation, c'est-à-dire des objets de l'oral évalués. En effet, sur les 14 critères d'évaluation, les résultats de 10 critères se sont améliorés alors que les résultats de 4 critères ont diminué. Parmi les 10 critères pour lesquels les résultats se sont améliorés, 8 concernent des objets de l'oral qui ont été enseignés à l'aide de l'atelier formatif (Dumais, 2011a) alors que 2 critères concernent des objets qui n'ont pas été enseignés spécifiquement (les registres de langue et la prononciation). Pour ce qui est des critères dont les résultats ont diminué, nous retrouvons le volume qui a pourtant fait l'objet d'un enseignement spécifique et trois critères (choix des idées – pertinence; choix des idées – suffisance [nombre d'idées]; richesse du vocabulaire) qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement spécifique. En ce qui concerne le GE6, une augmentation des résultats a été observée pour les 14 critères d'évaluation.

Ces résultats permettent d'affirmer qu'une amélioration de la compétence à l'oral des élèves est présente à la suite de l'expérimentation de la SAÉ, et ce, dans les deux GE. Cette amélioration va cependant au-delà des objets enseignés à l'exception du volume qui a diminué dans le GE5. Il est donc possible de penser qu'un enseignement de l'oral à l'aide du modèle de Lafontaine (2001) amène une amélioration qui va bien au-delà des seuls objets enseignés. Cela pourrait s'expliquer par la mise en place de l'évaluation par les pairs pendant toute la SAÉ dans chacun des GE. En effet, des recherches ont montré l'impact positif de l'évaluation par les pairs sur les apprentissages des élèves (Topping, 2005; Dumais, 2008 et 2010a; Li, Liu et Steckelberg, 2010). Puisque l'évaluation par les pairs nécessite une autoévaluation de l'élève sur sa compétence à l'oral, puis la participation des pairs qui font état de leurs observations et de leurs recommandations sur la compétence de l'élève, cela peut être bénéfique pour l'ensemble des apprentissages. Lorsque l'évaluation par les pairs était utilisée dans les deux GE, la rétroaction des pairs et des enseignantes ne se limitait pas seulement aux objets enseignés. De plus, comme les élèves ont eu la chance de s'autoévaluer à plusieurs reprises grâce au visionnement de leur propre prise de parole, il est possible de penser qu'ils ont pu prendre conscience de leurs forces et des éléments à améliorer qui allaient bien au-delà des objets enseignés. Une réflexion personnelle de l'élève sur sa propre prise de parole (autoévaluation) et la coopération entre les élèves (évaluation par les pairs) pourraient être des pistes pour expliquer l'amélioration des résultats de l'ensemble des critères dans le GE6 et d'une majorité de critères dans le GE5.

5.1.2 *Entrevues avec des élèves.* Afin de mieux comprendre les résultats de l'année 1 de la recherche, des entrevues ont été réalisées avec des élèves des deux GE. Dans chacun des groupes, trois élèves ont été sélectionnés : un élève ayant généralement de faibles résultats à l'oral (GE5F-GE6F), un ayant des résultats satisfaisants (GE5M-GE6M) et un dépassant les attentes (GE5Fo-GE6Fo).

Les résultats de ces entrevues ont permis de nous renseigner sur les raisons qui pourraient expliquer pourquoi les élèves du GE5 ont diminué leurs résultats en ce qui concerne le volume entre le prétest et le posttest. Les élèves de ce groupe ont mentionné ne pas avoir eu beaucoup de temps pour mettre en pratique cet objet contrairement aux autres objets enseignés et ne pas avoir fait les liens nécessaires avec son utilisation dans le débat : « Ben moi je ne parlais jamais fort parce que notre professeure nous a dit qu'on allait pratiquer sauf qu'on a moyennement pratiqué. Mais moi non plus je ne l'ai pas vraiment fait dans les activités, ben dans les débats⁷. » (GE5Fo) et « Ben je pense que ça aurait été mieux de le mettre en pratique parce que, on l'avait appris comme ça vite fait puis après ça on a pas pu [le mettre en pratique] » (GE5Fo). De plus, les trois élèves interrogés ont tous indiqué qu'ils souhaitaient travailler de nouveau cet objet parce qu'il n'avait pas été assez enseigné et mis en pratique. Les propos des élèves ont été corroborés par l'enseignante qui confirme ne pas avoir pris suffisamment de temps pour mettre en pratique le volume, un objet qui était très difficile à mettre en pratique par les élèves dès la production initiale, et ne pas avoir fait les liens nécessaires avec le genre travaillé. Les élèves du GE5 ont également mentionné avoir de la difficulté à trouver des arguments pour faire le débat : « On a de la misère à trouver nos arguments » (GE5F). Cela correspond à deux critères d'évaluation dont les résultats ont diminué lors du posttest (Choix des idées – pertinence; Choix des idées - suffisance [nombre d'idées]). Deux élèves sur trois (GE5F et GE5Fo) prétendent ne pas avoir eu assez de temps pour se préparer et s'exercer : « Faudrait plus se pratiquer » (GE5F). Ce constat de la part des élèves sur l'importance d'une mise en pratique avant la production finale est similaire à celui d'élèves du secondaire qui ont vécu le même type d'expérimentation en classe (Dumais, 2008 et 2010b) et aux conclusions d'une recherche mettant en pratique le modèle de Lafontaine (2001) au secondaire (Messier, 2007).

De façon générale, les élèves des deux GE ont mentionné avoir fait des apprentissages entre le premier débat (prétest) et le second (posttest). Un élève du GE6 a affirmé que : « Le premier débat farfelu, c'était, ça avait pas de bon sens. C'était pas un vrai débat, pas clair comme le nouveau débat » (GE6M). Des prises de conscience concernant plusieurs éléments ont également été entendues lors des entrevues. Par exemple, un élève du GE5 a mentionné l'importance de l'écoute pour pouvoir reformuler : « Faut vraiment que tu aies une bonne écoute pour que tu puisses reformuler dans tes mots ce que la personne a dit » (GE5Fo). La perception de l'oral des élèves a changé à la suite de la mise en place de la SAÉ : « Moi, j'ai appris l'oral parce qu'au début, je pensais que l'oral c'était juste, exemple, on prend notre feuille [...], puis on parle à notre professeur, mais je ne savais pas qu'il y avait une autre sorte d'oral, pour moi c'est une autre sorte d'oral. On présente à notre professeur et à tous les élèves. »

⁷ Les paroles des élèves ont été retranscrites à l'écrit comme elles ont été dites à l'oral.

(GE5Fo). Ce changement de perception de l'oral de la part des élèves s'observe également dans les résultats de deux recherches (Messier, 2007; Dumais, 2008) qui ont mis en pratique le modèle de Lafontaine (2001) au secondaire.

Les élèves ont également mentionné l'importance de la coopération pour favoriser les apprentissages à l'oral : « Tu es en équipe, puis tu peux plus t'entraider tandis que individuel, si je m'aurais filmée individuellement, ça me stresserait un petit peu plus tandis que je sais que j'ai quelqu'un pour m'aider » (GE5M). Les propos des élèves sont semblables à ceux d'élèves du secondaire (Dumais, 2008 et 2010b) qui ont pu coopérer pour s'évaluer entre eux et se donner de la rétroaction lors d'un enseignement de l'oral à partir du modèle de Lafontaine (2001).

Finalement, un élève a fait part d'un transfert des apprentissages en dehors de la classe, c'est-à-dire dans son quotidien : « Des fois, je reformule ce que j'ai fait à l'école à mes parents quand je reviens [à la maison] » (GE6F). Le travail fait en classe semble donc avoir des retombées hors de cette dernière, ce qui correspond aux différents travaux qui font état des répercussions possibles d'un travail sur l'oral pour l'élève au quotidien et pour le développement de ses compétences en littératie (Lafontaine, 2013; Allen, 2014; De Grandpré, 2015).

5.2 Résultats des enseignantes : les entrevues.

Afin de mieux comprendre les résultats présentés plus haut et, surtout, de rendre compte du renouvellement de leurs pratiques, les quatre enseignantes ont participé individuellement à une entrevue semi-dirigée. Chacune des entrevues a eu lieu dans leur classe après l'expérimentation des activités de l'oral de l'année 1 de la recherche. Ces entrevues comprenaient trois parties : 1) appropriation de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral; 2) appropriation du concept de la SAÉ; 3) renouvellement des pratiques d'enseignement en oral. Étant donné que les enseignantes des GT n'ont pas reçu la formation de l'équipe de recherche pour faire leur enseignement et leur évaluation de l'oral, la partie 2 et certaines questions de la partie 1 et de la partie 3 n'ont pas fait partie de l'entrevue. Nous avons regroupé les réponses selon les GT d'une part, puis des GE d'autre part.

5.2.1 Enseignantes des GT. Voici les réponses des deux entrevues semi-dirigées en ce qui concerne l'appropriation de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral et le renouvellement des pratiques d'enseignement pour l'année 1 des enseignantes des GT.

Appropriation de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral. Bien que leur conception de l'oral dépasse légèrement la prise de parole traditionnelle, c'est-à-dire une présentation individuelle devant la classe sur un sujet quelconque, les enseignantes disent que leur engagement dans la recherche les a menées à s'intéresser un peu plus à l'oral. Elles ont mieux planifié les diverses étapes à suivre par les élèves afin qu'ils se préparent à présenter leur projet à l'oral devant la classe. Il y a eu une organisation plus systématique de l'oral.

À la suite de la première année d'expérimentation, un malaise persiste pour l'enseignante du GT5 : « J'ai l'impression encore de bâtir sur mes anciennes connaissances. » Par contre, elle reconnaît avoir transmis un projet d'oral plus complet,

mais elle se demande si sa démarche était la bonne. L'autre enseignante dit se sentir plus à l'aise, car elle a pris le temps de trouver des outils et de faire des ateliers avec ses élèves précisant que le perfectionnement est toujours bienvenu.

Par rapport à l'évaluation de l'oral, un malaise persiste chez les deux enseignantes. L'enseignante du GT5 se demande si elle doit évaluer l'oral ou le contenu du projet présenté devant le groupe : « Est-ce que mon observation est apte à donner une note, car on ne nous enseigne pas vraiment comment on devrait regarder les oraux? » Pour l'autre enseignante (GT6), « l'évaluation demeure subjective ».

Ce malaise entourant l'enseignement et l'évaluation de l'oral de la part des enseignantes des GT est similaire à plusieurs résultats de recherche (Messier, 2007; Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal, 2012; Nolin, 2013). Dans ces recherches, l'évaluation de l'oral demeure une préoccupation importante pour les enseignants puisque ceux-ci ont l'impression d'être subjectifs et ils ne savent pas quoi évaluer et comment le faire.

Renouvellement des pratiques d'enseignement. L'engagement dans cette recherche a mené les enseignantes des GT à changer quelque peu leur enseignement relatif à la production orale, que cela soit en termes de préparation de l'information ou de la précision du travail à effectuer à chaque période de français, volet oral.

Les enseignantes ont fait visionner aux élèves leurs prises de parole à quelques reprises puisqu'elles avaient la possibilité de les filmer. Elles mentionnent que cela a été bénéfique pour les élèves puisqu'il semble y avoir eu une prise de conscience lors du visionnement des vidéos et que cela a motivé les élèves à poursuivre le travail pour s'améliorer. À la fin de l'année 1 de la recherche, les enseignantes affirment avoir observé des changements chez les élèves qui parlent maintenant plus fort, sont moins timides et s'expriment plus clairement devant le groupe. Selon les enseignantes, pour avoir travaillé les synonymes avec les élèves, ce qui était particulièrement lacunaire en milieu défavorisé, ceux-ci essaient maintenant d'enrichir leur vocabulaire dans d'autres contextes. Certains vont même se reprendre entre eux.

Elles ont toutefois observé certaines limites en ce qui concerne leur enseignement. C'est entre autres le cas de la compréhension de l'oral. Les enseignantes disent ne pas avoir travaillé spécifiquement cet aspect avec les élèves, bien qu'il y ait eu des retours après le visionnement de vidéos. Elles souhaitent être plus outillées sur ce plan. Une recherche menée par Nolin (2013) auprès d'enseignants du primaire et une autre menée par Sénéchal (2012) auprès d'enseignants du secondaire mettent de l'avant cette limite en ce qui concerne la compréhension orale. Ce volet de la compétence à l'oral demeure le parent pauvre de la didactique de l'oral et une difficulté pour les enseignants de ces deux recherches, ce que semblent confirmer les deux enseignantes du GT.

Au terme de cette première année, ces enseignantes ont des attentes par rapport à la formation à venir à l'année 2 avec l'équipe de recherche. Elles ont pu observer des éléments positifs à leur façon d'enseigner et d'évaluer l'oral, mais elles veulent en savoir plus. Leur sentiment premier est de se sentir plus compétentes dans l'enseignement de l'oral, mais aussi en ce qui concerne son évaluation.

5.2.2 *Enseignantes des GE*. Quatre objets d'enseignement/apprentissage relatifs au débat ont été enseignés spécifiquement : la structure du débat, la réfutation, la reformulation et le volume de la voix. De plus, toutes les étapes de la SAÉ ont été filmées, ce qui a permis aux élèves de faire des retours sur leurs prises de parole.

Appropriation de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral. Cette recherche et le suivi de l'équipe ont contribué à une conception renouvelée de ce qu'est l'oral. Pour l'enseignante du GE5, il s'agit de « l'acte de produire un message et en même temps d'écouter ce que l'autre a à dire », mais aussi d'adapter son discours en fonction de l'activité. Pour l'autre enseignante (GE6), l'oral est « un geste de communication entre deux ou plusieurs personnes où l'individu a à faire une combinaison autant de la communication verbale que dans la compréhension de l'autre ». Ces enseignantes manifestent une compréhension des deux volets de l'oral, soit la production et la compréhension. Sans se considérer comme des expertes, elles se disent plus à l'aise avec l'oral après cette expérimentation d'une année avec l'équipe. Si le niveau d'aisance n'est pas extrême, c'est que la phase d'appropriation est toujours présente : « Je dirais qu'avant, je ne savais pas sur quel pied danser [...]. Aujourd'hui, mon enseignement est plus teinté des objets de l'oral » (GE5).

De plus, concernant plus spécifiquement la formation en didactique de l'oral qui a été donnée par les chercheurs, les enseignantes mentionnent qu'elle les a aidées à planifier la SAÉ et à la vivre en classe. Les enseignantes soulignent l'aide importante apportée par l'équipe de recherche pour mieux comprendre l'oral, son enseignement et son évaluation. Leur vision de l'oral s'est largement modifiée après une année. De plus, elles mentionnent que « les interactions et les discussions avec les chercheurs ont permis de répondre à notre questionnement dans l'immédiat » (GE5).

Appropriation de la démarche pédagogique de la SAÉ. Pour les enseignantes, la SAÉ constitue un processus parfois lourd, mais qui permet à l'élève de développer plusieurs objets de l'oral en vue d'une production finale améliorée. Les deux enseignantes ont fait part de leurs commentaires sur les différents éléments qui ont été intégrés à la SAÉ à la suite de la formation donnée par les chercheurs :

- Pour elles, la production initiale du modèle de Lafontaine (2001) est très pertinente et nécessaire. Cela permet aux élèves de pouvoir se voir et, par la suite, de travailler sur leurs défis et leurs difficultés, dans le but de s'améliorer. Cette étape mène aussi aux choix des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui seront travaillés dans la classe.

- Selon les enseignantes, l'état des connaissances des élèves (étape 3.2 du modèle de Lafontaine, 2001) dans la phase de préparation de la SAÉ est fort utile afin de tenir compte de ce que les élèves savent avant de commencer l'enseignement et aide à déterminer les objets à enseigner.

- Les enseignantes jugent, dans la phase de réalisation, que les ateliers formatifs sont nécessaires, même si elles estiment qu'il aurait été pertinent de faire exercer davantage les élèves en vue d'une meilleure appropriation des apprentissages visés. Elles avouent ne

pas maîtriser parfaitement les différentes étapes des ateliers. Cela demande du temps d'appropriation, des lectures et de l'ajustement en cours de route. Cependant, selon elles, ces étapes sont bénéfiques à l'apprentissage des élèves.

- En ce qui concerne la compréhension orale, plus spécifiquement le paysage sonore, les enseignantes y voient l'avantage de mobiliser l'attention des élèves bien que ce ne soit pas toujours facile et naturel de mettre en place cet élément. Pour ce qui est de la préécoute, elles doutaient de sa pertinence au départ. Maintenant, elles comprennent mieux son utilité, même si cela n'est pas toujours naturel pour elles. Quant aux deux types d'écoute (globale et analytique), même si cela a été peu compris au début, elles disent que l'écoute globale permet aux élèves de prendre connaissance du document audio ou vidéo avant de faire réellement une activité. Pour elles, l'écoute globale offre une vue d'ensemble du projet alors que l'écoute analytique mène directement à la tâche. Le fait de travailler la compréhension orale était une nouveauté pour elles.

- Pour ce qui est de l'évaluation, les enseignantes disent que les élèves sont heureux de se savoir évalués sur ce qui a été enseigné : ils connaissent les objets évalués. Elles peuvent ainsi porter un meilleur jugement par rapport aux compétences à l'oral de leurs élèves. La grille d'écoute n'est cependant pas toujours facile à utiliser, mais les enseignantes la considèrent utile pour les traces qui y sont laissées.

- Finalement, de façon générale, la motivation des élèves était présente en raison d'une nouvelle façon d'enseigner l'oral. Cette même motivation a déjà été observée auprès d'élèves du secondaire dans des recherches similaires (Messier, 2007; Dumais, 2008) qui mettaient en pratique le modèle de Lafontaine (2001). Par contre, l'enseignante du GE6 rapporte l'essoufflement ressenti par les élèves et par elle, car il y avait beaucoup d'ateliers à faire. Néanmoins, aucun élève n'a refusé de faire sa production finale et chacun avait hâte de mettre en pratique ce qu'il avait appris. Pour cette enseignante : « Je me rends compte que j'enseignais mal, sinon peu, l'oral [avant le projet de recherche] et que c'était difficile pour eux de s'améliorer ». Maintenant, les élèves gagnent en confiance, disent les enseignantes, ils ont même dépassé leurs attentes. Les enseignantes se disent également surprises des apprentissages réalisés par les élèves. Quant aux productions finales, elles mentionnent que le fait de les filmer leur a permis de les visionner plus d'une fois, sans que cela soit une surcharge de travail, et de rendre une évaluation plus juste, car les critères portaient sur les objets enseignés.

Après une première expérimentation de la SAÉ par les enseignantes, des malaises persistent encore, car le gabarit était inhabituel pour elles et les sortait de leur zone de confort. À partir d'observations et de prises de notes en cours de route, elles modifieraient certains éléments dans leur enseignement si cela était à refaire. Néanmoins, les étapes de la SAÉ ont suscité suffisamment d'intérêt chez elles et leurs élèves pour poursuivre avec ce gabarit de planification à l'année 2 de la recherche.

Renouvellement des pratiques d'enseignement. Ces enseignantes voient un réinvestissement possible d'objets d'enseignement/apprentissage dans toutes les disciplines (par exemple le volume de la voix). Elles disent aussi que des élèves ont

réinvesti les apprentissages en dehors de la classe. Certains élèves ont été en mesure d'argumenter correctement avec la surveillante du diner et avec leurs parents. Ce fut également le cas dans d'autres disciplines comme en éthique et culture religieuse. Les pratiques des enseignantes ont aussi évolué : elles travaillent désormais différemment les objets de l'oral. Tous ces changements sont jugés positifs par elles, même si cela a pris beaucoup de temps au départ. Le fait d'utiliser les technologies rejoignait les élèves et le fait de filmer fut très formateur. Selon les deux enseignantes, l'enregistrement des productions finales a permis de les réécouter et de récupérer des preuves tangibles des apprentissages réalisés pour effectuer une évaluation plus appropriée de l'oral. Finalement, elles ont indiqué que les formations ont été riches en information : « Je revenais chez moi drainée cognitivement parce je me suis questionnée » (GE6). Les enseignantes ont apprécié la présence des membres de l'équipe de recherche dans leur classe. Elles disent s'être senties rassurées et supportées.

6. Discussion

La recherche que nous avons menée a permis de déterminer, après l'année 1, si l'enseignement de l'oral fait par les quatre enseignantes (GT selon leurs pratiques habituelles et GE selon la formation reçue et la SAÉ élaborée) menait à une amélioration de la compétence à l'oral des élèves. Il a été possible de constater que les pratiques habituelles d'enseignement et d'évaluation de l'oral des GT ne permettent pas une amélioration de la compétence à l'oral des élèves. Pour ce qui est des deux GE, les résultats permettent d'affirmer qu'une amélioration de la compétence à l'oral des élèves est présente à la suite de l'expérimentation de la SAÉ et du modèle de Lafontaine (2001). Cette amélioration va cependant au-delà des objets enseignés à l'exception du volume qui a diminué dans le GE5 malgré un enseignement spécifique à l'aide des étapes de l'atelier formatif. De plus, dans ce même groupe, les résultats de trois critères qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement spécifique ont diminué (choix des idées – pertinence; choix des idées – suffisance [nombre d'idées]; richesse du vocabulaire). Ces critères sont associés, du moins en partie, à la maîtrise et à la connaissance du vocabulaire. Selon plusieurs chercheurs, le milieu socioéconomique dans lequel grandit l'enfant pourrait avoir un impact direct sur son vocabulaire (Blain-Brière, Bouchard, Éryasa et Boucher, 2012; Barbeau, 2014). Comme les élèves devaient prendre la parole plus longuement dans la production finale, donc utiliser davantage de mots de vocabulaire, il est possible que cela ait eu un impact sur ces trois critères. En effet, selon Japel, Vuattoux, Dion et Simmons (2009), en milieu défavorisé, l'étendue et la richesse du vocabulaire des élèves peuvent être plus restreints. À l'exception de ces quatre critères qui ont diminué dans le GE5, il est possible de penser qu'un enseignement de l'oral à l'aide du modèle de Lafontaine (2001) favorise une amélioration qui va au-delà des seuls objets enseignés. Cela pourrait s'expliquer par la mise en place de l'évaluation par les pairs pendant toute la SAÉ dans chacun des GE. La poursuite de la recherche pourra nous aider à préciser cet élément.

Pour ce qui est des entrevues menées avec les élèves, ces derniers semblent avoir apprécié recevoir un enseignement et une évaluation de l'oral à l'aide du modèle de Lafontaine (2001), des ateliers formatifs (Dumais, 2011a) et de l'évaluation par les pairs

(Dumais, 2008, 2010a et 2011b). Les entrevues ont fait ressortir l'importance pour les élèves de s'exercer et d'être bien préparés afin de réussir une prise de parole. Les élèves du GE5 ont d'ailleurs indiqué que l'objet « volume » n'aurait pas été bien réussi par eux en raison du peu de temps consacré à sa mise en pratique. De plus, les élèves du GE5 ont mentionné avoir de la difficulté à trouver des arguments pour faire un débat. Cela nous questionne sur la capacité des élèves de cet âge à mettre en pratique ce genre et sur l'impact du milieu (milieu défavorisé) sur la capacité d'argumentation des élèves.

Finalement, les entrevues menées avec les quatre enseignantes ont permis de mieux comprendre les résultats de cette première année de recherche et, surtout, de rendre compte du renouvellement de leurs pratiques. Pour les quatre enseignantes, le fait de devoir se pencher sur des activités à l'oral les a menées à se soucier d'une préparation structurée par étapes. Lors des productions initiales et des productions finales, les prises de parole de chaque élève ont toutes été filmées. Cette étape a été fort utile selon les quatre enseignantes, car les élèves ont pu se voir, constater leurs forces et leurs difficultés, et travailler sur ces dernières. Selon les enseignantes, l'évaluation était ainsi plus significative et individualisée.

Le fait de s'arrêter pour réfléchir davantage à l'enseignement de l'oral apporte nécessairement un changement selon les enseignantes. Pour ces dernières, les élèves ont développé une capacité d'autocritique en raison de la vidéo. Ils ont tous mentionné l'importance de s'exercer avant d'être filmés. Également, la caméra oblige à faire attention et à mieux se préparer. De plus, pour les enseignantes, la capacité d'expression de leurs élèves s'est améliorée. Elles considèrent toutes qu'ils sont plus à l'aise de prendre la parole.

Il va sans dire que les deux enseignantes des GE sont en mesure de mieux comprendre ce qu'est une SAÉ en oral et le modèle mis en place (Lafontaine, 2001). Les enseignantes des GT qui seront formées à l'année 2 de la recherche ont hâte d'élaborer leurs activités avec le gabarit de planification. Le renouvellement des pratiques d'enseignement est présent chez toutes les enseignantes, mais beaucoup plus clair et significatif pour celles des GE qui ont été accompagnées par l'équipe de recherche tout au long de cette première année.

7. Conclusion

Cette première année d'expérimentation nous paraît prometteuse pour la suite de la recherche. Il n'est pas possible de généraliser les résultats de cette recherche étant donné le nombre limité d'enseignantes et d'élèves. Cependant, les résultats de l'année 1 dans les GE montrent que l'accompagnement fait auprès des enseignantes, la collaboration chercheurs-enseignantes, l'élaboration concertée de la SAÉ, l'enseignement que les élèves ont reçu ainsi que l'évaluation par les pairs semblent favoriser le développement de la compétence à l'oral des élèves et le renouvellement des pratiques d'enseignement. De plus, certains éléments soulevés par les élèves nous permettent de croire que le travail effectué a des retombées sur les compétences en littératie des élèves.

La poursuite de cette recherche permettra de préciser ces premiers résultats. En effet, nous en sommes à l'année 2 et les enseignantes des GE devront de nouveau mettre en pratique une SAÉ à la lumière de leurs premières expériences vécues à l'année 1. Il

sera donc possible, éventuellement, de faire une comparaison entre les deux années de la recherche. Pour les enseignantes des GT, elles élaboreront et mettront en pratique une SAÉ comme l'ont fait les enseignantes des GE. De plus, cette deuxième année nous permettra de mieux identifier les impacts du milieu (milieu défavorisé) dans cette recherche, ce qui n'a pas encore été analysé en profondeur.

Références

- Allen, N. (2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale. *Language and Literacy*, 16(2), 1-16.
- Barbeau, S.-A. (2014). Des livres d'histoires pour enfants pour développer le vocabulaire. *Québec français*, 171, 77-79.
- Blain-Brière, B., Bouchard, C., Éryasa, J. et Boucher, J. (2012). Développement langagier de l'enfant et fréquentation d'un SGÉ. Dans N. Bigras et L. Lemay (Dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : État des connaissances* (p. 83-148). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chartrand, S.-G. et Émery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec : Didactica.
- De Grandpré, M. (2015). Les fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique au primaire. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (Dir.), *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 53-66). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 199-247). Sherbrooke : CRP.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Dumais, C. (2010a). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (Dir.), *Littératie et inclusion : Outils et pratiques pédagogiques* (p. 197-225). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. (2010b). Les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de troisième secondaire. Dans M. Mottet et F. Gervais. (Dir.) *Didactique de l'oral : des programmes à la classe* (p. 99-111). Osnabrück : Epos français.
- Dumais, C. (2011a). L'oral pragmatique: un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-44.
- Dumais, C. (2011b). L'évaluation de l'oral par les pairs : Pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, 158, 59-60.

- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), p. 285-302.
- Dumais, C., Nolin, R. et Doré, M. (2014). Enseigner des stratégies d'écoute de façon explicite pour une immersion réussie. *Le Journal de l'immersion de l'ACPI*, 36(1), 46-48.
- Dumais, C., Bouchard, S., Tremblay, J.-F., Carle, M.-C. et Charest, B. (2015). Savoir justifier pour discuter. *Québec français*, 174, 97-99.
- Garnier, J. et Lafontaine, L. (2012). La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en littératie: outil de planification pédagogique. *Vivre le primaire*, 25(4), 15-17.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Grandaty, M. et Dupont, P. (2010). Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 147-171.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e édition) (p. 183-211). Saint-Laurent : ERPI.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris : De Boeck Université.
- Japel, C., Vuattoux, D., Dion, É. et Simmons, D. C. (2009). Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque? Une approche basée sur la recherche. Dans A. Charron, C. Bouchard et G. Cantin (Dir.) *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif* (p. 37-51). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales. Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2013). Reading and Oral Literacy in Disadvantaged Communities: Quebec Kindergarten, First and Second Grade Teachers' Perceptions and Practices, *International Journal of Humanities*, 10, 69-80.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, 164, 54-56.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière éducation.
- Lafontaine, L., Dumais, C. et Pharand, J. (2014). Enseigner et évaluer l'oral au 3^e cycle du primaire. *Vivre le primaire*, 27(4), 24-25.
- Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2005). Recherche comparée sur la prise de parole de certains élèves du préscolaire au primaire en français langue maternelle en France et au Québec. *Éducation canadienne et internationale*, 34(2), 72-97.

- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, 34, 119-144.
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2011). Les stratégies d'écoute et leurs manifestations non verbales chez des élèves de 5e et 6e année. *Vivre le primaire*, 24, 45-48.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII(1), 47-66.
- Lebrun, M. (2008). L'oral au service de la compréhension en lecture. Pour une littératie intégrée. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *L'articulation oral-écrit en classe* (p. 105-120). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Cunff, C. (2009). Enseigner ce que parler veut dire. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 199-222). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Li, L., Liu, X. et Steckelberg, A. L. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 525-536.
- Messier, G. (2007). Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire. Mise en œuvre d'un modèle didactique. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 45-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Métra, M. (2010). *L'enfant maître de sa parole... Le langage oral à l'école maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin
- Pietro, J.-F. de et Schnewly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers THÉODILE*, 3, 27-52.
- Plessis-Bélair, G. et Cauchon, J. (2010). L'oral réflexif en éducation préscolaire et en enseignement primaire : une recherche-formation collaborative. Dans M. Mottet et F. Gervais (Dir.), *Didactique de l'oral: Des programmes à la classe* (p. 85-97). Allemagne : Epos français.

- Sénéchal, K. (2012). La grande absente de la classe de français. *Québec français*, 164, 63-64.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Tréville, M.-C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Vanves : Hachette FLE.

Biographies des auteurs

Christian Dumais est professeur de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Il a fait ses études doctorales en éducation, plus précisément en didactique du français, à l'Université du Québec en Outaouais. Sa thèse porte sur les fondements d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Il est également titulaire d'une maîtrise en linguistique, profil didactique des langues, de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche concernent principalement l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Il s'intéresse également à la formation des maîtres et au développement des compétences en littératie des élèves du préscolaire au secondaire. Christian Dumais fait partie de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) et est membre du CRIFPE.

Lizanne Lafontaine est professeure titulaire de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais, campus Saint-Jérôme, et responsable de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) de la même université. Elle est également membre du CRIFPE. Ses recherches portent sur la didactique de l'oral au préscolaire, au primaire et au secondaire ainsi que sur la littératie en milieu défavorisé.

Joanne Pharand est professeure associée à l'Université du Québec en Outaouais (UQO), où elle est chercheure au sein de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI). Elle s'intéresse particulièrement à la littératie émotionnelle au primaire en enseignement et en apprentissage. Elle est codirectrice d'un ouvrage portant sur les émotions en éducation. Ses recherches portent également sur les stratégies d'écoute des élèves au primaire et sur les compétences attendues des principaux acteurs impliqués dans les stages.