

UNIVERSITE DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les choix de contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale  
dans les plans de cours de français du collégial: portraits de trois cégeps

par

Patricia-Anne Blanchet

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre ès arts (M.A.)

Maitrise en sciences de l'éducation

Janvier 2016

© Patricia-Anne Blanchet, 2016





UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les choix de contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale  
dans les plans de cours de français du collégial: portraits de trois cégeps

Patricia-Anne Blanchet

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Christelle Lison	Directrice de recherche
Martin Lépine	Codirecteur de recherche
Carole Boudreau	Membre du jury
Christian Dumais	Membre du jury

Mémoire accepté le 3 mars 2016



## SOMMAIRE

«Comme l’oral est partout, il risque bien de n’être travaillé nulle part.» (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p. 288) Voilà un des problèmes auxquels sont confrontés les praticiens qui ont pour mandat d’enseigner et d’évaluer la communication orale. C’est l’une des raisons qui nous a amenée, dans le cadre de ce mémoire de maîtrise en sciences de l’éducation, à nous intéresser à la didactique du français oral, plus précisément à l’enseignement de l’oral au collégial, un ordre d’enseignement pour lequel peu de recherches dans le domaine ont été effectuées à ce jour (Bergeron, Dumais, Harvey et Nolin, 2015; Mottet et Gervais, 2010).

Dans les collèges d’enseignement général et professionnel (cégeps), seul le cours de la formation générale propre en français comporte des éléments de compétence relatifs à l’oral, alors que les enjeux liés à son enseignement s’avèrent importants à cette étape du cheminement scolaire. Il nous est ainsi paru nécessaire d’aller voir ce qui s’enseigne et ce qui s’évalue afin de documenter les pratiques actuelles. Ce faisant, nos objectifs de cette recherche étaient de décrire les contenus d’enseignement et d’évaluation de la compétence orale annoncés dans les plans de cours de français de la formation générale propre, afin de dresser un portrait de trois cégeps, de les comparer entre eux et de les situer par rapport aux avancées de la recherche en didactique de l’oral.

Pour mener cette recherche qualitative de type descriptive, nous avons employé une méthode inspirée de l’étude de cas multiples, selon une posture apparentée au constructivisme-interprétatif (Gagnon, 2012). Le devis méthodologique en deux phases a consisté en une analyse catégorielle de plans de cours complétée par des entretiens de suivi auprès de quelques enseignants de français du collégial. Les principaux résultats indiquent que les contenus

d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale occupent une place importante dans le cours de français de la formation générale propre. En effet, les plans de cours analysés révèlent une prise en compte de l'oral dans ses principaux fondements théoriques et ses principales applications pratiques. Une grande disparité de contenus a toutefois été observée entre les trois cégeps et au sein de chaque cégep. La question de l'équité et de l'objectivité dans l'évaluation de la compétence orale est également soulevée. Toutefois, en dépit d'une formation lacunaire relative à l'oral et de devis ministériels imprécis (Fortin, 2008, 2010), les enseignants de français semblent faire preuve d'autonomie professionnelle et de rigueur dans la planification de contenus liés au développement de la compétence orale de leurs étudiants. Les limites de cette recherche se situent surtout au niveau de sa nature qualitative, devant la difficulté d'objectiver les indicateurs et l'impossibilité de généraliser les résultats.

Nous espérons, par ce mémoire, contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la didactique de l'oral et éclairer les pratiques à venir des enseignants de français du collégial. À cet égard, nous proposons en discussion quelques pistes de réflexion pour de futures recherches ainsi que des recommandations visant à offrir aux enseignants une formation plus adéquate pour enseigner et évaluer la compétence orale à l'ordre collégial.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>27</b>
<b>PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>29</b>
1. L'ORAL COMME OBJET SCOLAIRE.....	30
1.1 La compétence orale.....	31
1.2 L'approche par compétences dans la discipline français.....	32
1.3 Une compétence disciplinaire et transversale.....	32
1.4 Les difficultés d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer l'oral.....	33
2. LA DIDACTIQUE DE L'ORAL.....	36
2.1 Les fondements et les tendances en didactique de l'oral.....	37
2.2 Les statuts de l'oral.....	37
2.3 Le collégial: un ordre d'enseignement peu exploré en didactique de l'oral .....	40
3. LES PARTICULARITÉS DE L'ORDRE COLLÉGIAL.....	44
3.1 Le contexte éducationnel du collégial .....	44
3.1.1 L'évolution des cours de français dans les programmes d'études	45
3.1.2 Les cours de français de la formation générale actuelle.....	46
4. LA QUESTION DE RECHERCHE.....	49
<b>DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL .....</b>	<b>51</b>
1. LES OBJETS DE RECHERCHE DE LA DIDACTIQUE DE L'ORAL.....	51
1.1 Le didacticien de l'oral .....	52
1.2 L'enseignement de l'oral .....	54
1.2.1 L'oral et l'écrit.....	55

1.2.2	La production et la réception de l'oral.....	56
1.3	L'apprentissage de l'oral.....	57
1.4	L'évaluation de l'oral.....	58
2.	LES APPROCHES PRIVILÉGIÉES EN DIDACTIQUE DE L'ORAL.....	59
2.1	L'oral par genres formels.....	60
2.2	L'oral pour apprendre .....	61
2.2.1	L'oral intégré .....	62
2.2.2	L'oral réflexif.....	62
2.3	L'oral pragmatique.....	64
2.4	Au Québec, le modèle de Lafontaine.....	67
3.	LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE ORALE.....	69
3.1	La dimension linguistique.....	73
3.2	La dimension discursive .....	73
3.3	La dimension communicative .....	74
3.4	La méta-dimension psychoaffective .....	75
3.5	La méta-dimension réflexive .....	76
4.	L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ET LA COMPÉTENCE ORALE .....	76
4.1	La planification des pratiques .....	77
4.2	Les plans de cours.....	78
4.3	Le devis ministériel du cours de formation générale propre.....	79
5.	LES OBJECTIFS DE RECHERCHE .....	81
	<b>TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>83</b>
1.	LE TYPE DE RECHERCHE .....	83
1.1	La posture épistémologique .....	84
1.2	Une méthodologie inspirée de l'étude de cas multiples.....	84

1.3	Le choix des cas à l'étude.....	86
2.	LA COLLECTE DE DONNÉES .....	87
2.1	La première phase de collecte: les plans de cours .....	87
2.1.1	Le dispositif de collecte des plans de cours .....	88
2.1.2	Les caractéristiques de l'échantillon de plans de cours.....	89
2.1.3	Les plans-cadres de la FGP en français.....	90
2.2	La deuxième phase de collecte: les entretiens de suivi .....	92
2.2.1	L'entretien semi-dirigé.....	92
2.2.2	Le guide d'entretien.....	93
2.2.3	La validation du guide d'entretien.....	93
2.2.4	La sélection des répondants pour les entretiens .....	93
2.2.5	Les données sociodémographiques des répondants .....	94
3.	LES TECHNIQUES D'ANALYSE EMPLOYÉES.....	97
3.1	La première phase d'analyse .....	97
3.1.1	La validation de la grille d'analyse .....	99
3.1.2	L'analyse catégorielle.....	100
3.2	La deuxième phase d'analyse .....	100
4.	LES FORCES ET LES LIMITES DU DEVIS MÉTHODOLOGIQUE .....	101
	<b>QUATRIÈME CHAPITRE - RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION.....</b>	<b>105</b>
1.	LA DESCRIPTION DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT DE LA COMPÉTENCE ORALE. 105	
1.1	Les activités liées à l'oral dans les plans de cours.....	106
1.1.1	Les résultats globaux pour l'ensemble des trois cégeps.....	106
1.1.2	Les résultats spécifiques à chaque cégep .....	107
1.1.3	Quelques nuances apportées par les entretiens.....	109
1.1.4	Notre interprétation des résultats.....	111
1.2	Les volets de l'oral abordés dans les activités pratiques .....	112
1.2.1	Les résultats globaux pour l'ensemble des trois cégeps.....	113
1.2.2	Les résultats spécifiques à chaque cégep .....	113
1.2.3	Quelques nuances apportées par les entretiens.....	114
1.2.4	Notre interprétation des résultats.....	116
1.3	Les modes de gestion de l'oral employés dans les activités pratiques .....	117

1.3.1	Les résultats globaux pour l'ensemble des trois cégeps .....	117
1.3.2	Les résultats spécifiques à chaque cégep .....	117
1.3.3	Quelques nuances apportées par les entretiens .....	118
1.3.4	Notre interprétation des résultats .....	119
1.4	Les types de discours abordés dans les activités pratiques d'oral.....	119
1.4.1	Les résultats globaux pour l'ensemble des trois cégeps .....	120
1.4.2	Les résultats spécifiques à chaque cégep .....	120
1.4.3	Quelques nuances apportées par les entretiens .....	121
1.4.4	Notre interprétation des résultats .....	121
1.5	Les genres oraux exploités selon les types de discours .....	122
1.5.1	Les résultats globaux pour l'ensemble des trois cégeps .....	123
1.5.2	Les résultats spécifiques à chaque cégep .....	123
1.5.3	Quelques nuances apportées par les entretiens .....	124
1.5.4	Notre interprétation des résultats .....	125
1.6	Les références évoquées dans les contenus d'enseignement .....	125
1.6.1	Les résultats globaux pour l'ensemble des cégeps .....	126
1.6.2	Les résultats spécifiques à chaque cégep .....	127
1.6.3	Quelques nuances apportées par les entretiens .....	127
1.6.4	Notre interprétation des résultats .....	129
1.7	La catégorisation des contenus théoriques d'enseignement au regard des composantes de la compétence orale (dimensions et méta-dimensions) ..	129
1.7.1	Les résultats globaux pour l'ensemble des trois cégeps .....	130
1.7.2	Les résultats spécifiques à chaque cégep et les nuances apportées par les entretiens .....	131
1.7.3	Notre interprétation des résultats .....	139
1.8	Quelques liens avec les approches didactiques en enseignement de l'oral .....	139
2.	LA DESCRIPTION DES CONTENUS D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ORALE .....	140
2.1	L'évaluation de l'oral et de l'écrit.....	140
2.1.1	Le résultat global pour l'ensemble des cégeps .....	140
2.1.2	Les résultats spécifiques à chaque cégep .....	141
2.1.3	Quelques nuances apportées par les entretiens .....	142
2.1.4	Notre interprétation des résultats .....	142
2.2	L'examen sur les théories de la communication .....	143
2.2.1	Les résultats globaux pour l'ensemble des cégeps .....	143

2.2.2	Les résultats spécifiques à chaque cégep .....	143
2.2.3	Quelques nuances apportées pas les entretiens .....	144
2.2.4	Notre interprétation des résultats.....	144
2.3	Les méthodes et les outils d'évaluation employés par les enseignants ....	144
2.3.1	Les résultats globaux pour l'ensemble des cégeps.....	144
2.3.2	Les résultats spécifiques à chaque cégep .....	145
2.3.3	L'approfondissement apporté par les entretiens.....	145
2.3.4	Notre interprétation des résultats.....	147
2.4	Les critères d'évaluation de la compétence orale.....	148
2.4.1	Les résultats dégagés des grilles remises par les enseignants lors de entretiens.....	149
2.4.2	Notre interprétation des résultats.....	152
2.5	En guise de complément.....	153
<b>CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION.....</b>		<b>155</b>
1.	LES QUATRE TYPES D'ACTIVITÉS FAVORABLES AU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ORALE .....	155
2.	QUELQUES LIENS AVEC LES ORIENTATIONS DIDACTIQUES EN ENSEIGNEMENT DE L'ORAL.....	159
2.1	Un oral pour apprendre: intégré et réflexif.....	159
2.2	L'oral par genres formels .....	162
2.3	L'oral pragmatique .....	163
3.	QUELQUES PISTES D'ENRICHISSEMENT POUR POURSUIVRE LA RÉFLEXION .....	166
<b>CONCLUSION.....</b>		<b>169</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>		<b>173</b>
<b>ANNEXE A - DEVIS MINISTÉRIEL DE LA FORMATION GÉNÉRALE PROPRE, LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE.....</b>		<b>185</b>
<b>ANNEXE B - GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ORAL.....</b>		<b>187</b>
<b>ANNEXE C - GRILLE DES HABILITÉS EN COMMUNICATION ORALE .....</b>		<b>189</b>

<b>ANNEXE D - CORRESPONDANCE AVEC LES RESPONSABLES DE DÉPARTEMENTS DE FRANÇAIS.....</b>	<b>193</b>
<b>ANNEXE E - SYNTHÈSE DES PLANS-CADRES DE LA FGP EN FRANÇAIS POUR LES CÉGEPs A ET B .....</b>	<b>195</b>
<b>ANNEXE F - GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ .....</b>	<b>197</b>
<b>ANNEXE G - CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>201</b>
<b>ANNEXE H - LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À UN ENTRETIEN TRANSMISE AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS.....</b>	<b>203</b>
<b>ANNEXE I - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À PARTICIPER À UN ENTRETIEN INDIVIDUEL .....</b>	<b>205</b>
<b>ANNEXE J - FORMULAIRE DE RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES .....</b>	<b>207</b>
<b>ANNEXE K - GRILLE D'ANALYSE DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ORALE DANS LES PLANS DE COURS DE FRANÇAIS DE LA FORMATION GÉNÉRALE .....</b>	<b>209</b>
<b>ANNEXE L - PROPORTIONS RELATIVES AUX ACTIVITÉS LIÉES À L'ORAL À DOMINANTES THÉORIQUE ET PRATIQUES RETROUVÉES DANS LES PLANS DE COURS.....</b>	<b>213</b>
<b>ANNEXE M - PROPORTIONS RELATIVES AUX VOLETS PRODUCTION ET RÉCEPTION ORALES EXPLOITÉ DANS LES ACTIVITÉS PRATIQUES D'ORAL .....</b>	<b>215</b>
<b>ANNEXE N - PROPORTIONS RELATIVES AUX TYPES DE DISCOURS ABORDÉS DANS LES ACTIVITÉS PRATIQUES D'ORAL .....</b>	<b>217</b>
<b>ANNEXE O - PROPORTIONS RELATIVES AUX GENRES ORAUX ABORDÉS DANS LES ACTIVITÉS PRATIQUES POUR CHAQUE TYPE DE DISCOURS .....</b>	<b>219</b>
<b>ANNEXE P - PROPORTIONS RELATIVES AUX RÉFÉRENCES ÉVOQUÉES DANS LES ACTIVITÉS THÉORIQUES ET PRATIQUES LIÉES À L'ORAL.....</b>	<b>221</b>
<b>ANNEXE Q - INDICATEURS DÉGAGÉS DES CONTENUS THÉORIQUES LIÉS AUX CINQ COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE ORALE .....</b>	<b>223</b>

**ANNEXE R - CRITÈRES DE PERFORMANCE RETROUVÉS DANS LES  
GRILLES D'ÉVALUATION REMISES PAR LES ENSEIGNANTS SELON  
LES FONCTIONS DU LANGAGE ..... 225**

**ANNEXE S - CRITÈRES DE PERFORMANCE RETROUVÉS DANS LES  
GRILLES D'ÉVALUATION REMISES PAR LES ENSEIGNANTS SELON  
LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE ORALE ..... 227**

**ANNEXE T - MODÈLE SYNTHÈSE D'ENSEIGNEMENT ET  
D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ORALE ..... 229**



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Séquence des cours de français de la formation générale au collégial ..	47
Tableau 2	Synthèse des orientations didactiques en enseignement de l’oral .....	67
Tableau 3	Composantes des dimensions et des méta-dimensions de la compétence orale .....	72
Tableau 4	Éléments de compétence et critères de performance liés à l’oral .....	80
Tableau 5	Profils des trois cégeps en 2013/2014.....	86
Tableau 6	Caractéristiques de l’échantillon de plans de cours recueillis dans les trois cégeps .....	89
Tableau 7	Synthèse des renseignements sociodémographiques des six enseignants de français interrogés .....	96
Tableau 8	Occurrences des références les plus évoquées dans les plans de cours de chaque cégep .....	109
Tableau 9	Mode de gestion des activités pratiques d’oral .....	118
Tableau 10	Méthodes pédagogiques identifiées dans les plans-cadres des Cégeps A et B .....	119
Tableau 11	Genres oraux les plus exploités dans chaque cégep par type de discours .....	123
Tableau 12	Proportions relatives à l’occurrence des cinq composantes de la compétence orale dans les contenus théoriques spécifiques à chaque cégep .....	131



## LISTE DES FIGURES

Figure 1:	Triangle didactique de Halté.....	53
Figure 2:	Dimensions et méta-dimensions de la compétence orale .....	71
Figure 3:	Proportions d'activités théoriques et pratiques liées à l'oral pour l'ensemble des cégeps.....	107
Figure 4:	Proportions d'activités théoriques et pratiques spécifiques à chaque cégep .....	108
Figure 5:	Proportions d'activités de production et de réception orale pour l'ensemble des cégeps.....	113
Figure 6:	Proportions relatives aux volets de l'oral abordés dans les activités pratiques de chaque cégep .....	114
Figure 7:	Proportions d'activités pratiques d'oral selon le type de discours abordé pour l'ensemble des cégeps .....	120
Figure 8:	Proportions d'activités pratiques d'oral selon le type de discours abordé dans chaque cégep .....	121
Figure 9:	Proportions relatives aux références exploitées dans les d'activités liées à l'oral (théorique et pratique) .....	126
Figure 10:	Proportions de références évoquées dans les activités liées à l'oral des trois cégeps .....	127
Figure 11:	Proportions relatives à la fréquence d'apparition des trois dimensions et des deux méta-dimensions de la compétence orale dans les contenus théoriques pour l'ensemble des cégeps.....	130
Figure 12:	Proportion globale entre l'évaluation de l'oral et de l'écrit dans le cours de français de la FGP .....	141
Figure 13:	Proportions spécifiques à chaque cégep entre l'évaluation de l'oral et de l'écrit.....	141



## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

<b>AIRDF</b>	Association internationale pour la recherche en didactique du français
<b>Cégep</b>	Collège d'enseignement général et professionnel
<b>FGC</b>	Formation générale commune
<b>FGP</b>	Formation générale propre
<b>IFE</b>	Institut français de l'éducation
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>MEESR</b>	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
<b>PFEQ</b>	Programme de formation de l'école québécoise
<b>TCIM</b>	Technologies de la communication, de l'information et des médias
<b>UQAM</b>	Université du Québec à Montréal



«[S]i l'on doit développer une didactique propre à l'oral, elle doit intégrer tous les paramètres qui constituent la particularité de cet outil de communication».

Plessis-Bélair, 2015, p. 10



## REMERCIEMENTS

La complétion de ce mémoire n'aurait pu être possible sans la précieuse collaboration de différents acteurs qui ont marqué notre cheminement à la maîtrise en recherche. Nous tenons avant tout à offrir notre gratitude la plus sincère à notre équipe de direction, Christelle Lison et Martin Lépine. Leur rigueur, leur expertise professionnelle et leurs judicieux conseils nous auront permis de bénéficier d'un encadrement de qualité. Même si la montagne de commentaires nous parut quelques fois impossible à surmonter, nous réalisons, *a posteriori*, toute la bienveillance qu'elle recélait. Un grand merci aux donateurs des bourses d'excellences (CRSH-maitrise, Bourse institutionnelle et *La Personnelle* FUS) que nous avons obtenues et qui ont facilité la conduite de ce projet. Ce support financier aura su alléger la charge qui pesait sur nous en tant qu'étudiante, chercheuse, enseignante et mère. Nous tenons également à remercier les participants à notre recherche pour leur confiance et la richesse de leur contribution: les enseignants de français et les responsables de départements de français des trois cégeps sélectionnés.

Sur une note plus personnelle, il nous faut souligner tout l'accompagnement au quotidien et le soutien moral que nous ont offert notre conjoint Yanick, nos parents Marcel et Pierrette ainsi que nos proches. Leur amour et leurs encouragements ont été les baumes de nos heures sombres. Un clin d'œil particulier à Pedro Mendonça et à Delphine Bachand ainsi qu'aux Tisserandes<sup>1</sup>, notre collectif de création qui a su nous inspirer lorsque besoin s'en faisait ressentir! Finalement, le plus grand merci est adressé à nos enfants Naolam et Lévanie ainsi qu'à notre belle-fille Saule-Anne qui, en dépit des embuches rencontrées, nous ont toujours supportées dans cette démarche fastidieuse. Nous saluons bien bas leur patience et leur joie de

---

<sup>1</sup> Isabelle Dupras, Sarah-Maria Leblanc, Ève Sano-Gélinas, Valérie Clermont-Girard.

vivre, lumières de notre parcours d'étudiante à la maîtrise. *À Naolam et Lévanie,*  
*puissent votre bonheur et votre santé rayonner de par le monde!*

## AVANT-PROPOS

Afin de clarifier les intérêts tant personnels que professionnels qui ont insufflé l'entreprise de ce mémoire, un petit préambule nous est paru nécessaire. Pourquoi la compétence orale? En tant qu'enseignante en art dramatique (primaire et secondaire) versée dans les sciences du langage, notre mission est de contribuer au développement du potentiel expressif et communicatif des jeunes qui formeront les citoyens de demain. Nous apercevant de la fréquente insécurité des élèves placés en situation de communication et du manque de ressources pour les accompagner dans cette conquête, nous en sommes venue à nous intéresser au développement de la compétence orale, dans une perspective plus large que le domaine artistique. C'est ainsi que nous avons pénétré dans l'univers de la didactique de l'oral en tant que compétence disciplinaire du français et compétence transversale à toutes les disciplines.

Pourquoi le collégial? Sensibilisée aux enjeux liés à la maîtrise du français à cette étape charnière du cheminement scolaire, à l'orée de la vie citoyenne, nous avons un intérêt marqué pour ce public. Nous aimerions ainsi accompagner les étudiants du collégial dans le développement de leur compétence orale. Pour ce faire, il faut d'abord faire état des pratiques existantes afin de déceler les besoins de formation relatifs à l'oral dans ce contexte éducatif. La recension des écrits scientifiques dans le domaine a révélé une absence de recherches en didactique de l'oral portant sur l'ordre collégial. Un essai réalisé par Fortin (2008) fait toutefois état des flottements des devis ministériels et de la formation lacunaire des enseignants de français en ce qui a trait à la compétence orale. Devant cet espace vacant, le point de départ s'est imposé de lui-même. Nous avons donc choisi d'aller voir à quoi ressemblent l'enseignement et l'évaluation de la compétence orale au collégial, dans le but de documenter les pratiques et, souhaitons-le, de nous tailler éventuellement

une place en tant que chercheuse, didacticienne et praticienne de ce domaine de connaissances.

## INTRODUCTION

La didactique de l'oral soulève divers problèmes de recherche et d'intervention autour desquels se rallient, depuis les années 1990, des chercheurs<sup>2</sup> du Québec et des pays francophones d'Europe. L'un des objectifs partagés par ces derniers est d'établir les fondements de cette discipline scientifique afin d'inciter des changements dans les pratiques, et ce, à tous les ordres d'enseignement (Bergeron, Dumais, Harvey et Nolin, 2015). Pour ce faire, des recherches ont été menées en particulier aux ordres primaire et secondaire ainsi qu'à l'université, dans le cadre de la formation des maîtres. Au cours des dernières décennies, l'oral s'est affranchi de l'écrit pour se développer en objet d'enseignement autonome, reconnu dans les programmes scolaires du primaire et du secondaire comme compétence disciplinaire et transversale (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001a; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport<sup>3</sup> (MELS), 2006a, 2006b, 2009).

Il semble cependant que les outils mis à la disposition des enseignants soient encore limités et les pratiques d'enseignement peu arrimées aux avancées de la recherche (Bergeron et Plessis-Bélair, 2012; Sénéchal 2012a). Qu'en est-il alors du collégial, un ordre d'enseignement peu exploré par la recherche en didactique de l'oral (Bergeron *et al.*, 2015)? Dans le programme de formation en vigueur (MELS, 1998/2014), un seul cours de français comporte des éléments de contenu relatifs à l'oral. Il s'agit du cours de la formation générale dite *propre*<sup>4</sup> (FGP) dont l'énoncé de

---

<sup>2</sup> Tout au long de ce mémoire, le masculin sert de genre épïcène, son emploi ne saurait être vu comme une marque de discrimination à l'égard des femmes.

<sup>3</sup> Le 18 février 2005, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a adopté le nom de Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). Ces deux appellations seront employées en fonction de l'année de publication des documents ministériels cités.

<sup>4</sup> La formation générale se scinde en deux volets: la formation générale commune qui est similaire pour tous les programmes et la formation générale propre qui «permet d'introduire des tâches ou des situations d'apprentissage qui favorisent leur réinvestissement dans la composante de formation spécifique au programme» (MELS, 1998/2014, p. 6).

compétence se lit comme suit: «produire différents types de discours oraux et écrits». En raison de l'autonomie professionnelle des enseignants (Lapierre, 2008) et des flottements du devis ministériel (Fortin, 2010), il est difficile de rendre compte des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale à cet ordre d'enseignement. Devant le manque de documentation sur le sujet, il s'avère pertinent selon nous, tant socialement que scientifiquement, de s'attarder aux enjeux liés à l'oral au collégial. Nous ignorons quelle sera sa place dans les futures prescriptions ministérielles, mais l'impératif de rehausser les compétences en français dont il est question au collégial (Ruest, 2013) passe potentiellement par le développement de la compétence orale des étudiants<sup>5</sup>.

Le premier chapitre présente la problématique en situant d'abord le concept de «compétence orale» dans le contexte de l'enseignement primaire et secondaire. Une recension d'écrits scientifiques et professionnels fait par la suite état du manque de recherches portant sur l'oral au collégial. S'ensuit une description des particularités de l'enseignement du français au collégial et de la place qu'y occupe l'oral, ce qui nous permet de dégager une question générale de recherche. Un cadre conceptuel s'appuyant sur les avancées de la didactique de l'oral présente, dans le deuxième chapitre, les concepts clés de la recherche avant de proposer trois objectifs spécifiques. Le troisième chapitre annonce chacune des étapes méthodologiques mises en œuvre pour atteindre ces objectifs. Les résultats dégagés de l'analyse des données sont exposés et interprétés dans le quatrième chapitre, lequel débouche sur le cinquième et dernier chapitre de discussion, suivi d'une conclusion.

---

<sup>5</sup> En accord avec le programme de formation du collégial (MELS, 1998/2014), le terme «étudiant» est utilisé ici pour désigner toute personne fréquentant un collège d'enseignement général et professionnel (cégep).

Premier chapitre  
**PROBLÉMATIQUE**

La maîtrise du français oral est nécessaire à la vie citoyenne et son apprentissage relève de la responsabilité de tous les enseignants<sup>6</sup> (Boissinot, 1999; Bucheton, 1999; Maurer, 2001; Nonnon, 1999). Or, de par sa nature, l'oral demeure un objet d'enseignement problématique (Bergeron *et al.*, 2015; Bergeron et Plessis-Bélair, 2012). Préoccupés par les enjeux liés à son enseignement, à son apprentissage et à son évaluation, les chercheurs en didactique de l'oral<sup>7</sup> se penchent depuis quelques décennies sur les objets de savoirs théoriques et pratiques relatifs à la communication orale, tant en réception qu'en production. Notre recherche s'inscrit dans le champ de cette didactique spécifique puisqu'elle aborde un phénomène peu exploré ayant trait à l'oral en enseignement supérieur, plus précisément, à l'ordre collégial<sup>8</sup>.

Dans ce premier chapitre, le problème de recherche est circonscrit dans son contexte pluridimensionnel. Pour ce faire, nous débutons par situer l'oral en tant qu'objet scolaire et en tant que compétence, pour ensuite cibler les difficultés qu'il comporte en classe de français. Par un survol du champ de recherche de la didactique de l'oral, nous dégageons par après les fondements qui sous-tendent ce domaine de connaissances et les tendances qui le dynamisent. Une revue de publications

---

<sup>6</sup> «Enseignant est un terme générique qui désigne toute personne dont la profession est d'enseigner, qu'elle pratique à l'intérieur des ordres d'enseignement primaire, secondaire ou supérieur» (Clément, 2000, p. 2). Nous retenons donc ce terme pour notre recherche.

<sup>7</sup> Bien qu'elle en émerge, la didactique de l'oral s'émancipe aujourd'hui du champ de la didactique du français en ce qu'elle considère l'oral en tant que compétence à la fois disciplinaire et transversale.

<sup>8</sup> L'éventuelle réforme annoncée modifiera probablement certains éléments de contenu présentés dans les prescriptions gouvernementales (MELS, 1998/2014). Pour cette recherche, il est donc essentiel de nous distancier des programmes pour aller à la source théorique qui les oriente, dans notre cas, le champ de recherche de la didactique de l'oral.

scientifiques et professionnelles vient ensuite renforcer la pertinence de cet objet de recherche. Une présentation des spécificités de l'ordre collégial permet enfin d'entrevoir la place qu'occupe l'oral dans l'enseignement du français, ce qui nous conduit à la question générale de recherche.

## 1. L'ORAL COMME OBJET SCOLAIRE

Outil de communication, véhicule de la pensée, passeur de culture et porteur d'identité, plusieurs raisons justifient l'importance d'enseigner l'oral tout au long de la scolarisation (Lafontaine, 2007). Selon certains chercheurs, «[l']enjeu d'un tel enseignement pour la réussite des élèves est reconnu à l'unanimité» (Dolz et Schneuwly, 1998/2009, p. 11). À cet effet, l'oral, un terme<sup>9</sup> polysémique et multimodal, suscite l'intérêt des linguistes et des didacticiens qui cherchent à le définir dans toute sa complexité. À quoi réfère-t-on au juste lorsqu'il est question d'oral? Ce terme englobe tout ce qui touche à la production et à l'expression de la parole, mais également à sa réception et à sa compréhension, en d'autres mots au savoir-dire et au savoir-écouter. En ce sens, il désigne l'ensemble de la «compétence langagière orale» (Gadet, Le Cunff et Turco, 1998). La linguistique définit la compétence langagière écrite et orale comme «le mécanisme et le fonctionnement même de l'aptitude à produire du langage» (Charaudeau, 2001, p. 35). Surtout utilisé en sciences du langage, ce concept est peu présent dans les publications issues des sciences de l'éducation qui emploient plutôt l'expression «compétence orale<sup>10</sup>» que nous retenons pour ce mémoire (Gagnon, 2005; Sénéchal, 2012a). Afin de mieux circonscrire notre travail à l'ordre collégial, nous avons cru nécessaire d'aborder brièvement les ordres d'enseignement qui précèdent, soit le primaire et le secondaire, étant donné que l'essentiel des recherches actuelles ont porté sur ces ordres. Pour ce faire, voyons à quoi réfère la compétence orale dans le cadre de l'approche par

---

<sup>9</sup> Dans un souci de neutralité, nous choisissons de qualifier l'oral de «terme» plutôt que de «notion», de «construit» ou de «concept», comme le font certains auteurs.

<sup>10</sup> Pour ce mémoire, nous avons retenu l'expression «compétence orale» telle qu'employée par Gagnon (2005) puisque nous nous appuyons sur sa définition.

compétences en vigueur, ainsi que les difficultés que posent son enseignement, son apprentissage et son évaluation.

### **1.1 La compétence orale**

D'un point de vue didactique et dans sa définition la plus exhaustive à notre avis, la compétence orale renvoie à «l'aptitude à exprimer ses pensées et ses émotions, la maîtrise des usages langagiers en contexte, la connaissance des scripts situationnels, la connaissance et la maîtrise des genres oraux et l'aptitude à manier l'implicite en production comme en réception» (Gagnon, 2005, p. 39). Elle désigne donc le français parlé et son corolaire écouté dans tout ce qui le caractérise et le distingue de l'écrit, c'est-à-dire dans ses dimensions linguistique, discursive et communicative, lesquelles constituent selon certains chercheurs les trois principales composantes de la compétence orale (Lafontaine et Dumais, 2014; Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998). À la lumière des recherches effectuées dans le domaine, il nous est également possible d'ajouter deux dimensions influant sur le développement des autres composantes. Nous les qualifions à cet égard de méta-dimensions psychoaffectives (Fortin, 2008; Gagnon, 2005; Sénéchal, 2012a) et réflexive (Viola, Dumais et Messier, 2012<sup>11</sup>). Selon Colletta (1998), quatre types d'activités favoriseraient le développement de la compétence orale: 1) des activités d'acquisition des connaissances, 2) des activités de réception et d'interprétation; 3) des activités de production; 4) des activités réflexives. Au collégial, afin de s'arrimer aux fondements en didactique de l'oral, les activités proposées devraient favoriser l'exploration de la compétence orale dans sa multi-dimensionnalité. À la lumière du devis ministériel du cours de français de la FGP (annexe A), les exigences du programme de formation semblent aller en ce sens. Toutefois, dans la pratique, est-ce le cas? La présente recherche devrait permettre, en partie, d'éclairer cette question.

---

<sup>11</sup> Les dimensions et les méta-dimensions de la compétence orale seront explicitées dans le cadre conceptuel.

## 1.2 L'approche par compétences dans la discipline français

Au Québec, l'approche par compétences est en vigueur à tous les ordres d'enseignement depuis plus de 15 ans. Dans la discipline français, le caractère transversal de la langue, qui s'actualise de multiples façons selon le contexte, constitue l'idéologie dominante de cette approche (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). La pratique de la langue dans une variété de situations complexes y est présentée comme le moteur du développement: «L'élève doit apprendre à mobiliser et à combiner dans l'action, de façon dynamique et efficace, un ensemble de ressources internes et externes adéquates pour accomplir une tâche langagière donnée» (Simard *et al.*, 2010, p. 75). Le rôle de l'enseignant est de situer, en observant les performances des élèves, leur niveau de compétence, afin de déployer les interventions susceptibles de les aider à progresser. Les contenus sont quant à eux pensés en termes de tâches langagières à maîtriser. Cette approche pédagogique/didactique priorise également le développement chez l'apprenant d'une «capacité à réfléchir sur son activité langagière pour mieux la maîtriser» (*Ibid.* p. 78). La composante métacognitive nous paraît cruciale pour favoriser une meilleure maîtrise de l'expression orale des étudiants du collégial, l'une des habiletés génériques spécifiées dans le programme de formation générale (MELS, 1998/2014).

## 1.3 Une compétence disciplinaire et transversale

Dans les programmes de formation de l'école québécoise en vigueur (PFEQ), une importance est accordée à la compétence disciplinaire en français «communiquer oralement» pour le primaire et «communiquer oralement selon des modalités variées» pour le secondaire (MELS, 2006a, 2006b, 2009). «Communiquer de façon appropriée» est également l'une des neuf compétences transversales que les élèves doivent développer dans toutes les disciplines scolaires, tout au long de leur parcours, et ce, tant à l'écrit qu'à l'oral. En tant que facteur déterminant de la réussite scolaire, sociale et professionnelle de l'individu, la maîtrise de l'oral est ainsi reconnue comme

une priorité en matière d'éducation (Bergeron et Plessis-Bélair, 2012; Fisher, 2004; MEQ, 2001*b*). Pourtant, au collégial, la compétence orale n'est officiellement convoquée que dans le quatrième cours de français de la formation générale dont l'énoncé de compétence, «produire différents types de discours oraux et écrits» (MELS, 1998/2014), réserve *a priori* une place au développement de la compétence orale à travers la production de discours de types informatif, argumentatif ou expressif.

#### 1.4 Les difficultés d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer l'oral

Bien que l'oral soit au cœur de la tradition scolaire, il demeure un objet d'étude difficile à circonscrire et à scolariser (Dolz et Schneuwly, 1998/2009; Simard *et al.*, 2010). Pour cette raison, entre autres, il est souvent négligé dans la classe de français du primaire et du secondaire, et ce, malgré les prescriptions ministérielles et les avancées de la recherche en didactique de l'oral (Bergeron et Plessis-Bélair, 2012; Sénéchal, 2012*a*). Pourquoi donc l'oral est-il perçu comme la «bête noire» de la discipline français (Dumais, 2008)? Et en est-il de même au collégial?

À la suite de la parution du référentiel des compétences à l'enseignement (MEQ, 2001*b*), demandant aux futurs enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire de «communiquer clairement et correctement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante», un manque de formation et de ressources relatifs à la compétence orale en formation des maitres a été constaté par des chercheurs en didactique de l'oral (Fisher 2004; Gervais et Mottet, 2007; Lafontaine, 2005). Dans différentes universités du Québec, des changements ont pu être apportés aux programmes de formation initiale à l'enseignement primaire et secondaire (MEQ, 2001*a*), notamment l'ajout d'un cours en didactique de l'oral<sup>12</sup>. Il

---

<sup>12</sup> À titre d'exemple, l'Université de Sherbrooke offre un cours en didactique de l'oral aux futurs enseignants du secondaire. À l'Université du Québec à Montréal (UQAM), le programme de formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire comprend également un cours en didactique de l'oral. Un autre cours y est de plus offert aux étudiants de deuxième cycle se

semblerait cependant que l'oral demeure davantage présent dans les programmes scolaires que dans les classes de français (Sénéchal, 2012b).

Qu'en est-il alors au collégial? Étant donné que les enseignants de français des cégeps, pour la plupart spécialisés en littérature et dans une moindre mesure en linguistique (Ruest, 2013), n'ont pas toujours bénéficié d'une formation spécifique à l'oral, nous sommes portée à croire que le même phénomène peut être observé à cet ordre d'enseignement. Notons toutefois que, dans le cadre d'un programme de formation à l'enseignement collégial, nous avons pu identifier certains éléments de contenus relatifs à l'oral. Il s'agit du Diplôme d'études supérieures spécialisées en enseignement collégial offert à l'Université Laval à l'intérieur duquel deux cours en didactique du français au collégial prennent en compte le volet oral (I) et l'enseignement des genres oraux (II). Les autres formations initiales ou continues à l'enseignement collégial ne semblent pas comporter de contenus spécifiques à l'oral, bien que ces types de formations soient conçus pour s'adapter aux besoins spécifiques de ceux qui s'y engagent.

Mise à part la formation lacunaire, plusieurs difficultés relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et, surtout, à l'évaluation de l'oral ont été répertoriées par les chercheurs en didactique de l'oral. L'absence de tradition, l'imprécision des objectifs d'apprentissage dans les programmes, le manque de modèles et de ressources didactiques éprouvés, le caractère volatil, la transversalité, les variations linguistiques, la subjectivité ainsi que le manque d'uniformité et

---

spécialisant en enseignement secondaire. Ces mesures, tout comme les tests diagnostiques passés à l'entrée du programme, l'évaluation pendant les stages et les activités de rattrapage, ont pour objectif d'aider les étudiants à développer leur compétence à communiquer oralement et de les préparer plus adéquatement à faire de l'oral un objet d'enseignement (Fisher 2004, 2007a, 2007b; Fortin, 2008; Gervais et Mottet, 2007; Viola *et al.*, 2012). À cet effet, des chercheurs en didactique de l'oral de l'UQAM (Viola *et al.*, 2012) ont travaillé à l'implantation d'une grille d'autoévaluation et de coévaluation de la compétence orale des futurs enseignants, selon une approche-programme visant une répartition spiralaire des contenus. Cette grille est maintenant disponible à l'adresse: [http://www.aqep.org/wp-content/uploads/2013/07/CD\\_S\\_Viola\\_C\\_Dumais.pdf](http://www.aqep.org/wp-content/uploads/2013/07/CD_S_Viola_C_Dumais.pdf). Avant la dernière réforme, Préfontaine *et al.* (1998) avaient déjà élaboré une grille d'évaluation de la compétence orale des futurs enseignants, laquelle est depuis lors employée dans plusieurs universités.

d'exhaustivité de la pratique évaluative constitueraient les principales causes de l'inconfort ressenti, et ce, à tous les niveaux d'éducation (Allen, 2012; Bergeron et Plessis-Bélair, 2012; Bergeron, Plessis-Bélair et Lafontaine, 2009; Béatrix Köhler et Piguet, 1991; Dumais, 2008; Fortin, 2008; Gagnon, 2005; Lazure, 1994*a*, 1994*b*; Lafontaine, 2001, 2005, 2007; Messier, 2004; Sénéchal, 2012*a*). Le malaise engendrant la rareté, l'enseignement de ce volet pourtant officiel du français se trouve souvent délaissé ou simplement calqué sur l'écrit (Dolz et Schneuwly, 1998/2009; Lazure, 1994*a*; Messier 2004; Sénéchal 2012*a*). Tel qu'exprimé par Simard *et al.* (2010): «Comme l'oral est partout, il risque bien de n'être travaillé nulle part» (p. 288).

Compte tenu de tous les défis rencontrés, comment les enseignants s'y prennent-ils pour évaluer le développement de la compétence orale? Bien que ces derniers reconnaissent la nécessité d'évaluer l'oral, ils sont nombreux, au Québec, comme en Europe francophone, à se sentir dérouterés devant cette tâche (Bergeron et Plessis-Bélair, 2012). Les enseignants du collégial ne sauraient échapper à ce constat général. Considérant que toute pratique évaluative doit être au service des apprentissages et, par le fait même, conforme aux contenus enseignés (Plessis-Bélair, 1999, dans Dumais, 2008), l'évaluation de l'oral devrait prendre en compte la «progression des compétences orales des élèves en lien avec la complexité et la diversité des situations d'oral qu'on leur propose» (Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007, p. 33). Toutefois, au primaire et au secondaire, il semblerait que l'oral soit souvent évalué sans avoir été enseigné (Bergeron et Plessis-Bélair, 2012). Un jugement serait ainsi porté sur la performance sans égard au processus d'apprentissage. À titre d'exemple, nous savons que l'exposé oral constitue le genre oral public dominant à l'école (Gagnon, 2005; Lafontaine et Messier, 2009; Nolin, 2013). Or, bien qu'il soit couramment utilisé à des fins d'évaluation, il serait rarement enseigné de façon explicite lors d'ateliers formatifs, par exemple (Bergeron et Plessis-Bélair, 2012; Bergeron *et al.*, 2009; et Schneuwly, 1998/2009; Gagnon, 2005,

2007). Les enseignants peineraient donc à évaluer l'oral de la façon la plus objective possible.

Selon Fortin (2008, 2010), le phénomène se fait également ressentir au collégial. Étant donné le manque de formation, les enseignants de français, à qui revient la responsabilité professionnelle du choix des activités d'apprentissage (Bizier, 2008; Lapiere, 2008), doivent planifier leurs cours sans pour autant posséder l'expertise disciplinaire ni les ressources didactiques nécessaires pour l'enseignement spécifique de l'oral, lequel figure pourtant dans les prescriptions ministérielles (MELS, 1998/2014). Fortin (2008, 2010) soutient que l'imprécision des devis rend encore plus difficile l'élaboration de situations d'apprentissage liées à l'oral. De ce fait, il est imaginable que les enseignants de français puissent se sentir inconfortables devant des contenus situés en dehors de leur champ de compétence. Il pourrait en résulter des choix de contenus moins appuyés par la recherche en didactique de l'oral.

L'ordre collégial, nous l'avons relevé, constitue un terrain peu exploré par la recherche. La documentation sur le sujet s'avérant quasi inexistante et les besoins éducationnels étant substantiels, nous en faisons l'objet de ce mémoire. Avant de préciser davantage notre problème de recherche dans le contexte de l'enseignement collégial, il s'est avéré essentiel d'explorer le champ de la didactique de l'oral.

## 2. LA DIDACTIQUE DE L'ORAL

La section qui suit retrace le contexte d'émergence d'une didactique spécifique de l'oral et présente les deux principaux statuts de l'oral ainsi que les approches qui en découlent. Afin de rendre compte du nombre restreint de publications en lien avec l'enseignement de l'oral au collégial, une synthèse des écrits scientifiques et professionnels recensés est ensuite exposée.

## 2.1 Les fondements et les tendances en didactique de l'oral

En 1999, Nonnon rapportait que l'oral avait encore besoin d'être «didactisé» afin de devenir un véritable objet d'enseignement. La prolifération des recherches menées depuis lors a permis à la didactique de l'oral d'établir ses fondements, et ce, tant au Québec que dans les pays francophones d'Europe (Bergeron *et al.*, 2009). Le vide conceptuel ressenti quant à ce volet du français se voit progressivement remplacé par des propositions théoriques et pratiques (Bergeron et Plessis-Bélaïr, 2012). Une des idées dominantes est qu'«une didactique de l'oral est centrée sur l'élève et sur son langage spontané pour lui faire acquérir un langage plus soutenu en contexte formel de communication» (Lafontaine *et al.*, 2007, p. 13). À la lumière des avancées de la recherche et des préoccupations des praticiens, plusieurs questions méritent encore d'être investiguées, notamment en ce qui concerne l'ordre collégial.

## 2.2 Les statuts de l'oral

Dans la francophonie du Nord, tant en Amérique qu'en Europe, l'enseignement de l'oral semble avoir évolué d'une conception linguistique plus individualisée, formelle et imbriquée à l'écrit pour développer progressivement son autonomie et s'ouvrir aux aspects interactionnels et dialogiques inhérents à la communication orale. Différents courants se dégagent néanmoins des pratiques enseignantes et des travaux des chercheurs. De façon plus générale, la didactique de l'oral s'articule autour de deux statuts complémentaires: l'«oral pour apprendre», moyen d'enseignement et l'«oral à apprendre», objet d'enseignement (Bergeron et Plessis-Bélaïr, 2012; Denizot, 2003; Dolz et Schneuwly, 1998/2009; Lafontaine, 2001).

Dans la pratique, l'oral est souvent «considéré comme un moyen d'enseignement par les enseignants à défaut d'être considéré comme un objet d'enseignement» (Lafontaine, 2001, p. 24). Ce premier statut de l'oral, intégré au

quotidien de la classe et traversant toutes les disciplines scolaires, est celui auquel il est relégué. Il s'agit de l'oral utilitaire au service de l'écrit et qui sert principalement de véhicule des contenus à enseigner. Dans le contexte de la classe de français, l'oral permet de faciliter l'enseignement de la lecture et de l'écriture (de Pietro et Wirthner, 1998; Dolz et Schneuwly, 1998/2009). Dans les autres disciplines, il favorise les interactions nécessaires à la compréhension. Cet oral pour apprendre est perçu «comme un outil essentiel pour la réflexion cognitive et métacognitive, et pour la médiation des apprentissages des élèves» (Lafontaine *et al.*, 2007, p. 25).

Cette conception de l'oral comme moyen d'enseignement s'actualise à travers l'approche de l'oral réflexif, laquelle encourage les activités d'étayage et la réflexion métacognitive à travers, par exemple, des situations de cercle littéraire (Hébert et Lafontaine, 2012). Toutefois, compte tenu des spécificités de l'oral et des exigences ministérielles, ce statut en lui seul demeure insuffisant. En effet, de toutes les époques, l'oral permet la transmission des connaissances, la négociation du sens et les échanges entre individus. Cette conception de l'oral semble évidente mais, dans la réalité, il est difficile de l'observer et de l'évaluer (Gagnon, 2005; Sénéchal, 2012a). En ce sens, un enseignement plus spécifique s'impose pour favoriser le développement de la compétence orale.

Au delà de la conception de l'oral pour apprendre, la pédagogie de la communication scolaire ou l'oral intégré prend en compte les deux statuts de l'oral : objet et moyen d'enseignement. Selon Nonnon (1999), dans le cadre d'une approche intégrée, l'oral est envisagé dans sa transdisciplinarité, comme un canal de transmission et/ou de construction des savoirs qui peut toutefois être enseigné. Pour Le Cunff et Jourdain (1999), la compétence orale se construit à partir de situations vécues au sein même des disciplines aussi bien qu'à des moments transversaux. Contrairement à l'approche par genres formels décrite ci-après, les tenants de l'approche intégrée n'entrevoient pas l'enseignement de l'oral selon une séquence modélisée, mais plutôt à travers l'apprentissage des conduites discursives déjà

mobilisées en classe (expliquer, argumenter, décrire, formuler des hypothèses, justifier, etc.). «L'enseignant peut repérer par exemple que telle conduite discursive est à travailler particulièrement pour répondre aux besoins de la discipline, mais aussi pour construire la compétence langagière» (Le Cunff, 2004, p. 51). Ainsi, il ne suffit pas de parler, il faut amener l'élève à prendre du recul par rapport à son langage (*Ibid.*). Le Cunff (*Ibid.*) considère en ce sens que l'oral intégré peut être à la fois objet et moyen d'enseignement.

Dolz et Schneuwly (1998/2009) soulignent que, même si «l'oral est bien présent dans le quotidien des classes, il est rarement perçu comme un objet scolaire autonome différent de l'écrit» (p. 211). Pour développer la compétence orale dans les multiples dimensions qu'elle sollicite, il faut selon ces auteurs octroyer à l'oral un statut officiel d'objet à apprendre. En d'autres termes, pour être maîtrisé, «l'oral doit être enseigné pour lui-même» (Lafontaine *et al.*, 2007, p. 21). Depuis quelques années, l'oral comme objet d'enseignement suscite l'intérêt de chercheurs en didactique de l'oral (Dumais, 2008; Gadet *et al.* 1998; Gagnon, 2005; Lafontaine, 2001; Messier, 2004).

Découlant des recherches menées sur l'oral-objet, trois modèles didactiques présentent des démarches systématiques d'enseignement. Il s'agit premièrement du modèle par genres formels de Dolz et Schneuwly (1998/2009) qui traite des genres oraux publics tels l'exposé, le débat, la lecture à d'autres, l'entrevue et la table ronde comme unités de travail modélisables et applicables à la classe de français. Le deuxième, celui de Lafontaine (2001), est une adaptation du modèle par genres formels. Il a été conçu pour s'ajuster à la réalité de l'école secondaire québécoise. Un troisième modèle propose quant à lui une vision pragmatique et interactionnelle de l'oral, perçu comme un outil de «coopération harmonieuse [créant] un espace ouvert à la collaboration» (Maurer, 2001, p. 12).

La diversité de ces perspectives met en évidence la complexité de l'oral, objet aux multiples facettes (l'oral comme matérialité, comme mode de réalisation de la langue, comme forme communicative, comme pratique interactive...) et aux finalités diverses, difficiles à hiérarchiser. (Association internationale pour la recherche en didactique du français [AIRDF], 2015, p. 1)

### **2.3 Le collégial: un ordre d'enseignement peu exploré en didactique de l'oral**

Considérant l'âge des élèves qui le fréquentent à la dernière année, le lycée est l'instance éducative qui s'apparente le plus au cégep, bien qu'en France, il fasse partie de la scolarité obligatoire. En ce qui concerne l'oral au lycée, Denizot (2003) affirme que «[s]i le travail sur l'écrit est assez bien balisé depuis de longues années, il n'en est pas encore de même pour l'oral, et encore moins pour l'oral au lycée» (p. 101). La citation qui suit exprime les enjeux de l'oral dans le contexte éducatif du lycée:

Une didactique de l'oral nécessite de construire son objet entre genres formels, interactions et travail métalinguistique, et le travail dans les classes nécessite de faire prendre conscience aux élèves de la polysémie du terme, loin de l'expression libre ou des simples oralisations de textes auxquels l'institution a souvent eu tendance à réduire l'oral. (Denizot, 2003, p. 101)

Le fait est qu'encore relativement peu de recherches traitent de l'oral en enseignement supérieur, et particulièrement à l'ordre collégial (Bergeron *et al.*, 2015). Pourtant, la maîtrise de la compétence orale s'avère importante à cette étape du cheminement scolaire, au seuil de la vie d'adulte et des responsabilités qui en découlent. La *Recension des écrits sur la didactique de l'oral pour les cours de français de la formation générale au collégial* réalisée en 2008 par Fortin constitue, à notre connaissance, l'un des seuls documents abordant l'oral dans le contexte du collégial. Il sert en ce sens d'assise à notre travail. Ayant relevé, dans un cégep, les

problèmes rencontrés dans l'enseignement de l'oral, Fortin (2008) a dégagé les approches didactiques susceptibles d'être réinvesties à l'ordre collégial.

En quête de références pour nourrir notre problématique, nous avons exploré les publications québécoises rattachées au contexte socioéducatif du collégial. Nous avons ainsi retenu trois revues pouvant présenter des études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'oral dans les cégeps, soit les revues *Québec français*, *Correspondance* et *Pédagogie collégiale*. Pour la revue *Québec français*, anciennement de l'Association québécoise des professeurs de français, près de 60 articles recensés depuis 1997 traitent de l'oral. Comme le manque de modèles et d'outils pour enseigner l'oral a été décrié par plusieurs, une grande place est réservée, dans cette revue, aux applications pédagogiques innovantes de l'«oral à apprendre» et de l'«oral pour apprendre». Il semblerait toutefois que cette revue ne soit que peu consultée par les praticiens du réseau collégial, les propositions qu'elle contient s'adressant davantage aux enseignants du primaire et du secondaire. Pour ce qui est des revues destinées au personnel des cégeps, la revue *Correspondance* et la revue *Pédagogie collégiale*, peu d'articles touchent à la question de l'oral au collégial. Depuis 1995, le Centre collégial de développement didactique publie trois fois par année le bulletin *Correspondance* qui propose un lieu d'échange pour ceux qui se préoccupent de l'amélioration du français dans le réseau collégial. Un article de Beaudry (2007) publié dans cette revue a pour titre: «Définition des attentes en termes de maîtrise et de qualité du français oral et écrit à l'université: des compétences communicationnelles et langagières». Cet article est l'un des seuls abordant le thème de l'oral depuis 2007. Il traite cependant du contexte universitaire et non du collégial. En 2010, Guénette de l'Office québécois de la langue française présente dans la même revue l'article «L'oral a ses raisons», défendant les spécificités de l'oral par rapport à l'écrit. La revue *Pédagogie collégiale*, quant à elle, propose des réflexions sur les enjeux didactiques et pédagogiques propres à l'ordre collégial, mais le thème de l'oral n'y est jamais abordé directement.

Malgré le fait que le collégial semble être le «parent pauvre» de la didactique de l'oral, il convient de souligner les avancées de la recherche pour les autres ordres d'enseignement. Au Québec, un colloque tenu tous les ans, depuis 2005, dans le cadre du congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir rassemble différents chercheurs s'intéressant à cette didactique spécifique. À la suite de ces rencontres, six ouvrages collectifs ont été publiés (Bergeron *et al.*, 2015<sup>13</sup>; Bergeron et Plessis-Bélair, 2012<sup>14</sup>; Bergeron *et al.*, 2009; Lafontaine, Bergeron et Plessis-Bélair, 2008; Mottet et Gervais, 2010; Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007).

Paru en 2014 l'ouvrage de Lafontaine et Dumais intitulé *Enseigner l'oral, c'est possible: 18 ateliers formatifs clés en main*, propose aux enseignants du primaire et du secondaire une marche à suivre abordant divers objets d'enseignement et d'apprentissage visant le développement des trois volets de la compétence orale: linguistique (voix et langue), discursive et communicationnelle. Les ateliers formatifs en six étapes élaborés par ces deux chercheurs pourraient également bénéficier aux enseignants de français du collégial. Toutefois, aucun de ces ouvrages collectifs, y compris les colloques tenus en mai 2013 et 2014, n'aborde la problématique de l'oral au collégial, alors que les propositions du colloque *États des lieux et enjeux de la didactique de l'oral* tenu en mai 2008 avaient évoqué le besoin de recherches pour cet ordre d'enseignement (Fortin, 2010). Depuis lors et en dépit des recommandations, aucune étude ne semble avoir traité la question. Selon Fortin (2008), les difficultés sont bel et bien présentes et il serait donc pertinent de voir des publications sur le sujet dans les revues consultées par les membres du réseau collégial.

Dans un souci d'exhaustivité et afin de voir ce qui se fait ailleurs qu'au Québec, nous avons établi des parallèles avec les travaux européens. Pour ce faire,

---

<sup>13</sup> Intitulé *La didactique du français oral du primaire à l'université* (Bergeron *et al.*, 2015), le sommaire de cet ouvrage récemment publié ne présente aucune étude traitant spécifiquement de l'ordre collégial, mais fait état des besoins concernant cet objet de recherche.

<sup>14</sup> Cet ouvrage collectif s'intitule *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*, titre qui démontre bien l'absence du collégial dans le paysage de la recherche actuelle en didactique de l'oral.

nous avons fait le survol de trois revues majeures dans le domaine de la didactique du français: la revue *Enjeux*, la revue *Pratique* et la revue *Repères*. Lors de la recension de ces revues, puisque les dates antérieures ne donnaient aucun résultat, nous avons sélectionné une fourchette temporelle comprise entre 1990 et 2014. Pour la revue *Enjeux*, revue de formation continuée et de didactique du français publiée par l'Université de Namur (Belgique), il nous a été possible de répertorier une dizaine d'articles abordant le thème de l'oral. Évidemment, aucun ne traite directement de l'oral au collégial. Nous y avons toutefois identifié un article de Nizet (2004, p. 4) portant sur le français parlé au lycée et s'intitulant: «Ils sont sales, mes mots, d'avoir trainé dans des millions de bouches. Pour une réflexion sur la langue au lycée». Cet article cerne le phénomène d'appauvrissement de la langue dans le contexte du lycée. La revue *Pratiques*, publiée par le Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français, traite quant à elle de questions liées à la linguistique, à la littérature et à la didactique. Pour cette revue, nous avons pris connaissance d'une vingtaine d'articles présentant, entre 1990 et 2014, des études liées à l'oral. Dans un numéro intitulé *Interactions et corpus oraux* (Schmale, 2010), les notions de genres discursifs et d'interactions verbales, que nous aborderons dans notre cadre conceptuel, sont traitées sous divers angles. De plus, une récente parution ayant pour titre *Théorie et pratique des genres* revient sur la notion de genre (Ablali, 2013). Un troisième périodique, la revue *Repères*, spécialisée dans la recherche en didactique du français langue maternelle et publiée par l'Institut français de l'éducation (IFE) anciennement appelé l'Institut national de recherche pédagogique, révèle une préoccupation concernant l'oral en tant qu'objet scolaire. En effet, deux numéros complets de cette revue sont consacrés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral, ce qui nous permet de situer davantage notre problème au regard des recherches antérieures. Le premier s'intitule *L'oral pour apprendre* (Gadet *et al.*, 1998). Il collige divers articles s'attardant aux propriétés réflexive, transversale et intégrée de l'oral. Le second numéro a pour titre *Enseigner l'oral* (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002). Une section est consacrée à poser les balises et à définir les principes

organisateurs d'un enseignement efficient de l'oral, alors qu'une autre s'attarde à la formation enseignante.

Devant la difficulté de trouver des écrits francophones directement liés à notre problématique, nous sommes également allée voir du côté de la littérature anglophone. Là encore, nous n'avons pas trouvé d'études abordant la question de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral aux cycles supérieurs en anglais langue première. À la lumière de notre recension des écrits, l'oral au collégial se révèle peu documenté par la recherche. Unique au Québec, cet ordre d'enseignement comporte des particularités qu'il convient de présenter.

### 3. LES PARTICULARITÉS DE L'ORDRE COLLÉGIAL

Né en 1967 avec l'adoption par l'Assemblée Nationale du Québec de la loi 60, le système de collèges publics fut instauré dans l'intention de répondre aux spécificités de la société québécoise en matière d'éducation (Rocher, 2004; Roy, M., 2009). Depuis près de 50 ans, il est considéré comme un ordre supérieur d'enseignement tout comme l'université. Dans cette section, nous relevons d'abord certains éléments propres à l'enseignement collégial pour ensuite retracer l'évolution des cours de français et présenter les caractéristiques du programme en vigueur<sup>15</sup>, ce qui permet d'entrevoir la place qu'occupe l'oral dans l'enseignement du français.

#### 3.1 Le contexte éducationnel du collégial

Les cégeps «visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture»

---

<sup>15</sup> En mai 2013, le MELS a annoncé une éventuelle réforme du programme de formation de l'enseignement collégial qui affectera probablement le cursus des cours de français de la formation générale. Les devis ministériels des cours de français du programme en vigueur depuis 1994, puisqu'ils seront potentiellement remaniés, ne font donc pas l'objet principal de notre analyse.

(MELS, 1998/2014, p. 4). La formation générale commune<sup>16</sup> (FGC) fournit aux étudiants l'occasion d'acquérir un bagage culturel et de développer un ensemble d'habiletés génériques (*Ibid.*). Contrairement au PFEQ, auquel ont été ajoutées les compétences disciplinaire et transversale liées à l'oral, la dernière réforme de l'éducation n'a pas affecté le cursus des cours de français du collégial. En effet, le programme de formation de l'enseignement collégial est en vigueur depuis la réforme Robillard (MEQ, 1993-1994) qui a instauré les «programmes par compétences et l'institutionnalisation de l'évaluation des programmes» (Lapierre, 2008, p. 5).

Compte tenu des limites géographiques et de la relativement jeune existence des cégeps, il est difficile de se baser sur des modèles historiques éprouvés pour établir des constats (Fisher, 2004). Au collégial, une grande liberté de manœuvre est laissée aux enseignants. Ces derniers ont la responsabilité de puiser dans les savoirs de référence afin de développer des situations d'apprentissage arrimées aux exigences ministérielles (Arsenault, 2008; Lapierre, 2008). Il s'avère ainsi ardu de rendre compte des pratiques, lesquelles diffèrent d'un établissement à l'autre, mais également au sein d'un même établissement (Fortin, 2008). Les plans-cadres sont les documents officiels produits par les comités disciplinaires en fonction des devis ministériels du programme de formation (MELS, 1998/2014). Ils constituent les repères théoriques sur lesquels doivent se baser les enseignants dans le choix des contenus et l'élaboration des plans de cours.

### 3.1.1 *L'évolution des cours de français dans les programmes d'études*

La réforme Robillard a été conduite dans le but de répondre aux exigences du marché du travail et de diminuer l'écart entre les cégeps (Fortin, 2008; Lapierre, 2008; Roy, M., 2009). Dès lors, une séquence obligatoire de quatre cours de français

---

<sup>16</sup> La formation générale se scinde en deux volets: la formation générale commune à tous les programmes (français, anglais, philosophie, éducation physique) et la formation générale propre qui «permet d'introduire des tâches ou des situations d'apprentissage qui favorisent leur réinvestissement dans la composante de formation spécifique au programme» (MELS, 1998/2014, p. 6).

a été introduite au programme (MEQ, 1993-1994). Auparavant, c'est-à-dire depuis la création du système d'enseignement collégial en 1967, les comités d'enseignants étaient libres de choisir les cours de français parmi quatre orientations: A - Langue, littérature et société; B - Lecture, analyse et production; C - Langue, langage et communication; D - Langue et discours littéraires (Fortin, 2008; Roy, M., 2009). Chaque collègue pouvait ainsi créer sa propre séquence à partir d'un choix de 13 cours différents, centrés sur l'un des aspects de la langue ou de la littérature. Dès lors, de grandes disparités étaient observées entre les établissements (*Ibid.*; *Ibid.*). L'imposition d'une séquence obligatoire a favorisé l'uniformisation de l'enseignement du français au collégial, laissant une place à l'oral (Roy, M., 2009).

### *3.1.2 Les cours de français de la formation générale actuelle*

Seul le cours de français de la FGP comporte des éléments liés à l'oral. Le devis ministériel de ce cours portant le sigle *000K* peut être consulté en annexe A. Pour voir ce qui le distingue des trois autres cours obligatoires, référons-nous au tableau 1 qui présente le cheminement de la formation générale en français ainsi que l'énoncé de compétence, lequel est «issu de l'analyse des besoins pour la formation générale» (MELS, 1998/2014 p. 2).

Tableau 1  
Séquence des cours de français de la formation générale au collégial

Formation commune			Formation propre
0001 Écriture et littérature	0002 Littérature et imaginaire	0003 Littérature québécoise	000K Écriture et communication
Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques.	Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires variés et de différentes époques	Apprécier des textes de la littérature québécoise	Produire différents types de discours oraux et écrits

Source: Tiré de Fortin (2008, p. 2)

Les trois premiers cours, centrés sur l'acquisition d'un champ culturel commun à travers l'étude de la littérature, visent la préparation à l'épreuve uniforme de français dont la réussite est une condition pour l'obtention du diplôme d'études collégiales (MELS, 1998/2014). Pour ce faire, ils poursuivent une progression allant de l'analyse à l'appréciation en passant par la dissertation d'œuvres littéraires variées, dans le souci premier de développer les compétences d'ordre scripturales (Fortin, 2008, 2010; Roy, M., 1997, 2009). Tranchant avec le contenu et les objectifs de ces trois cours, le cours de la FGP, situé à mi-chemin entre la formation générale et spécifique, semble être l'endroit désigné pour aborder explicitement l'oral. Les théories de la communication en sont d'ailleurs des objets d'étude privilégiés (Fortin, 2008; MELS, 1998/2014). Dans le descriptif ministériel, le quatrième cours de français s'intitule «Écriture et communication», titre qui peut toutefois varier d'un collège à l'autre<sup>17</sup>. Il y est présenté comme suit:

Il est conçu de façon à s'ouvrir aux divers champs d'études des étudiants. Il s'inscrit également dans une perspective d'ouverture sur le monde et sur la diversité des cultures. Dans la logique du projet éducatif du Collège, il participe à la formation d'un citoyen

<sup>17</sup> Dans les trois cégeps sélectionnés pour notre recherche, les titres du cours 000K diffèrent, ce qui rend compte de cette disparité.

responsable dans une société en continuel devenir (MELS, 1998/2014, p. 5)

Le cours *000K* affiche donc des objectifs très différents de ceux des trois autres cours. L'acquisition d'habiletés langagières transférables y est favorisée à travers la production de discours écrits et oraux du type informatif, incitatif ou expressif, ce qui entraîne nécessairement des présentations orales (MELS, 1998/2014). Mais concrètement, quelle place est accordée à l'oral par rapport à l'écrit? Quels contenus d'enseignement sont employés dans un tel cours? Quels dispositifs d'évaluation sont mis en place? Les activités proposées sont-elles en lien avec la recherche en didactique de l'oral? Les trois autres cours de français, quant à eux, réservent-ils une place à l'enseignement de l'oral ou n'évaluent-ils, comme cela semble être parfois le cas au primaire et au secondaire, que les exposés oraux sans enseigner ce genre oral?

En juin 2014 a été publié le rapport Demers dont «le mandat était de produire un rapport faisant des recommandations sur le déploiement de l'offre de formation collégiale au Québec, la définition des créneaux régionaux de formation et l'optimisation de la formation continue» (p. 1). Sans annoncer de réforme pour l'ordre collégial, ce rapport en appelle à un changement de culture vers la collaboration au sein du réseau collégial pour arrimer les formations au marché du travail. Une telle proposition n'est pas sans menacer la place de la littérature dans la formation générale, ce qui interpelle les enseignants de français. À cet égard, une étude menée par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante vient démentir les critiques découlant de rapport Demers, à l'effet que la formation générale serait obsolète en ce qu'elle ne répondrait plus aux besoins de la société ou plutôt, du marché. Menée de l'intérieur auprès de 166 enseignants, l'étude de Karsenti (2015) confirme la pertinence et la pérennité de la formation générale au collégial. Dans ses conclusions, Demers (2014) affirme d'ailleurs que «la capacité de communiquer de manière efficace, oralement et par

écrit» (p. 132) demeurera une priorité pour la formation générale du système collégial, comme c'est le cas ailleurs au Canada, notamment en Ontario, et dans d'autres pays (l'état du Massachusetts aux États-Unis, Singapour, Danemark). L'enseignement de la compétence orale devrait donc continuer d'occuper une place au collégial. De ce fait, une recherche sur le sujet ne pourra que contribuer à faire valoir la nécessité de considérer l'oral, de par les fonctions qu'il assume dans le développement global de l'individu qui, au collégial, fait son entrée dans la vie citoyenne.

#### 4. LA QUESTION DE RECHERCHE

Ce premier chapitre a démontré que l'oral au collégial est peu documenté (Bergeron *et al.*, 2015). À l'instar de Fortin (2010), nous sommes portés à croire qu'un malaise résultant du manque de formation et de ressources didactiques est ressenti par les enseignants de français du collégial. Dans la poursuite du travail de cette dernière, nous souhaitons contribuer à documenter les pratiques méconnues d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale au collégial.

Toutefois, avant d'être effectives, ces pratiques doivent être dument planifiées. Conséquemment, il nous est apparu primordial de faire état du choix des activités d'oral prévues par les enseignants de français, lesquelles se retrouvent dans les plans de cours préparés par ces derniers. Les plans de cours constituant un type de données riche en potentiel et peu exploité en recherche, nous avons choisi de nous y attarder.

À la lumière du problème identifié, une question générale s'est imposée: au regard de la recherche en didactique de l'oral, quels contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale sont annoncés dans les plans de cours de français de la formation générale propre au collégial? Pour y répondre, le chapitre suivant délimite le cadre conceptuel qui a servi d'assise à notre réflexion.



## Deuxième chapitre

### **CADRE CONCEPTUEL**

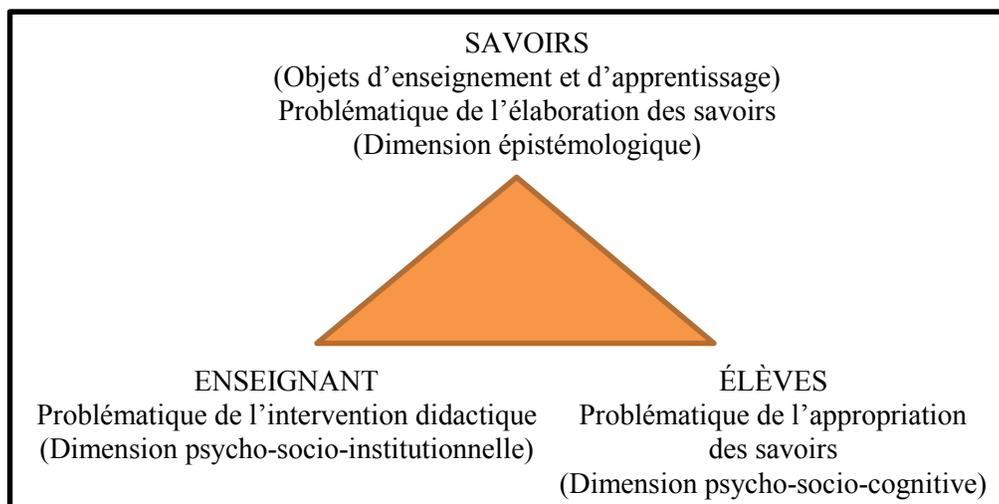
Après avoir précisé notre objet au regard des préoccupations de la recherche en didactique de l'oral, ce chapitre présente certains principes relatifs au développement de la compétence orale. S'ensuit une description des orientations privilégiées en enseignement de l'oral. À la lumière de ces repères, nous sommes en mesure de définir cinq composantes de la compétence orale regroupées selon trois dimensions (linguistique, discursive, communicationnelle) et deux méta-dimensions (psychoaffective et réflexive). Pour terminer, nous recadrons le tout en lien avec le contexte de l'enseignement du français au collégial et plus spécifiquement avec le devis ministériel du cours de français de la FGP. Nous concluons ce chapitre par la présentation des objectifs spécifiques de la recherche.

#### 1. LES OBJETS DE RECHERCHE DE LA DIDACTIQUE DE L'ORAL

Selon Lafontaine *et al.* (2007), les intérêts des chercheurs peuvent être regroupés selon trois axes d'intervention liés soit aux outils d'enseignement, soit aux propriétés réflexives de l'oral ou soit à la formation des maitres. Le premier axe est celui dans lequel nous nous situons. Il traite des relations entre les outils d'enseignement de l'oral et les acquis de la recherche. Il existe bien entendu d'autres angles de recherche en didactique de l'oral, notamment l'oral dans l'apprentissage du français langue seconde ainsi que d'autres disciplines scolaires (Bergeron *et al.*, 2015). Dans cette section, nous précisons le travail du didacticien de l'oral avant de définir certains principes relatifs à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation de la compétence orale.

## 1.1 Le didacticien de l'oral

Dans un ouvrage consacré aux méthodes de recherche en didactique du français, Boyer et Savoie-Zajc (1997) définissent la didactique comme «l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires» (p. 116). Le didacticien est en ce sens un spécialiste des objets d'enseignement relatifs à une discipline, des concepts qui les organisent et des pratiques qui les opérationnalisent (Romian, Chiss et Reuter, 2007). Ses principales fonctions sont de «décrire, d'analyser et de comprendre les phénomènes d'enseignement-apprentissage des savoirs» (Simard *et al.*, 2010, p. 12). Pour Romian, Chiss, David et Reuter (2007), la didactique du français s'articule selon une matrice disciplinaire à vocation praxéologique dont les objets pourraient être désignés par la formule: «production et réception des discours oraux et écrits (enseignement/apprentissage de)» (p. 259). Qui plus est, tout objet d'étude abordé par la didactique du français devrait être considéré selon les trois pôles qui constituent le triangle didactique, un modèle développé par Halté (1992), l'un des principaux théoriciens de ce domaine de recherche. Il s'agit des pôles des savoirs, de l'enseignant et des élèves, comme le démontre la figure 1.



Source: Halté (1992, dans Simard *et al.*, 2010, p. 13)

Figure 1: Triangle didactique de Halté

Dans la citation qui suit, Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001, dans Gagnon, 2005) justifient l'importance de considérer les trois pôles du triangle didactique dans tout questionnement portant sur la didactique de l'oral<sup>18</sup>.

La didactique du français oral se situe au confluent de trois centres d'intérêt correspondant aux trois pôles du triangle didactique: celui de l'appropriation de conduites orales adéquates de la part des apprenants, celui de l'élaboration de l'oral (ou des oraux) comme objets d'enseignement, celui de l'intervention de l'enseignant comme agent fondamental de médiation. (p. 30)

Relativement à la figure 1, notre recherche s'articule autour de la triple représentation du travail didactique. Toutefois, nous nous attardons surtout à l'élaboration de l'oral comme objet d'enseignement, au phénomène de transposition didactique des savoirs, donc davantage aux choix de contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale qu'aux processus d'apprentissage (Chevallard, 1985; Simard *et al.*, 2010). Quels éléments de contenus constituent au juste ce savoir?

<sup>18</sup> La didactique de l'oral s'émancipe de la didactique du français en ce qu'elle considère également l'oral dans son caractère transversal.

Nous avons vu que les recherches ont été prolifiques, surtout pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire ainsi qu'en formation des maîtres. De ce foisonnement, plusieurs conceptions sont nées, s'entrechoquent et s'entrecroisent, générant un répertoire théorique auquel peuvent se référer les praticiens dans l'élaboration de situations d'apprentissage d'oral (Lafontaine et Dumais, 2014). À cet égard, Bergeron et Plessis-Bélair (2012) évoquent le désir actuel des chercheurs d'arrimer les diverses conceptions de l'oral les unes aux autres: «On remarque, maintenant, que ces voies se rejoignent dans un souci d'intégration des différentes manifestations de la communication orale dans les classes et d'une cohérence d'action en didactique de l'oral» (p. 7).

## **1.2 L'enseignement de l'oral**

Comme nous l'avons vu au premier chapitre, enseigner l'oral n'est pas chose facile et plusieurs obstacles peuvent rendre inconfortable l'enseignant de français (Bergeron et Plessis-Bélair, 2012). Au collégial, l'autonomie professionnelle des enseignants et leur spécialisation en littérature complexifient cette charge (Fortin, 2008). En effet, selon l'approche par compétences, il revient à l'enseignant d'inférer le niveau de compétence de ses étudiants afin d'y ajuster les situations d'apprentissage d'oral et de déployer les interventions adéquates (Simard *et al.*, 2010). De grandes responsabilités sont ainsi imputées à l'enseignant, et ce, en dépit d'une formation souvent lacunaire. De façon générale, tout enseignement de l'oral se doit d'observer des principes de base que les dernières décennies de recherche ont permis d'éclaircir. Ces principes renvoient principalement à la distinction, mais aussi à la complémentarité de l'oral et de l'écrit, ainsi qu'à la double nature productive et réceptive de l'oral.

### 1.2.1 L'oral et l'écrit

L'oral et l'écrit suivent des codes linguistiques distincts, l'écrit étant une forme d'expression stable, soumise à des règles strictes et partiellement figée dans le temps alors que l'oral est contextuel, fugace et variable (Dolz et Schneuwly, 1998/2009; Guénette, 2010; Simard *et al.*, 2010). Selon les didacticiens de l'oral, tout enseignement de l'oral doit poser cette distinction entre l'oral et l'écrit afin d'en isoler les contenus. L'aspect interactionnel de la communication orale (Nonnon, 1999, 2002), l'immédiateté des constructions dialogiques de la langue parlée (Gagnon, 2005), l'irréversibilité et la nature progressive du message oral ainsi que les différents niveaux d'implication que demandent la production et la réception orales constituent les principales spécificités de l'oral par rapport à l'écrit (Fortin, 2008; Guénette, 2010). Le système de cohésion de l'oral se distingue par ailleurs de celui de l'écrit en ce qu'il comporte des éléments paralinguistiques (paraverbaux et non-verbaux) ainsi que des spécificités morphosyntaxiques et prosodiques (intonation, timbre, débit, etc.) (Guénette, 2010; Sénéchal, 2012a).

Bien qu'il soit sollicité dans toutes les occasions de la vie et qu'il accompagne presque toujours les autres tâches scolaires, et ce, dans toutes les disciplines, «l'oral se présente comme un produit tardif de la culture scolaire» (Simard *et al.*, 2010, p. 287). En ce qu'il sert à transmettre des savoirs, à émettre des consignes, à fournir des explications, à recueillir les commentaires, les opinions, les idées et les réponses déjà écrites des élèves, il est au service de la vie scolaire. À cet effet, l'enseignant doit savoir distinguer les moments où l'oral est mobilisé à d'autres fins que ceux où il est réellement travaillé de façon autonome. L'enseignant doit également être en mesure de différencier les situations où l'oral peut soit être polygéré, c'est-à-dire employé dans un contexte d'interaction où chaque interlocuteur ajuste son discours au fil de l'échange ou encore, monogéré, dans le cas de tout discours public réalisé seul. Le premier est plus spontané alors que le second est davantage préparé et normé. Dans ce deuxième cas, la prise de note à l'écrit est préalable à la production orale. En effet,

«la plupart des situations d'oral préparé font appel à une trace écrite», et ce, même lorsque l'oral est enseigné de façon autonome (Simard *et al.*, 2010, p. 292). Oral et écrit gagnent ainsi à être considérés dans leur interrelation, dans leur apport mutuel.

### 1.2.2 *La production et la réception de l'oral*

L'enseignement de l'oral, tout comme celui de l'écriture, est scindé en deux volets distincts soit la production/expression et la réception/compréhension, renvoyant à deux types d'activités. Les sciences du langage et de l'éducation prennent en compte cette double représentation du travail oral, la conception dominante étant fondée sur la conversation courante entre un émetteur et un récepteur (Riegel, Pellat et Rioul, 1994).

Dans un contexte scolaire, la production orale réfère aux activités langagières qui mettent l'apprenant en action en lui demandant de «dire», de s'exprimer oralement, en équipe, en groupe ou seul devant ses pairs, selon les consignes indiquées par l'enseignant. La production orale renvoie donc à l'apprentissage des règles inhérentes à la prise de parole soit pour s'exprimer, soit pour communiquer dans un échange (Simard *et al.*, 2010). La réception orale, quant à elle, «constitue une opération mentale par l'intermédiaire de laquelle l'auditeur parvient à comprendre et à interpréter un message et à associer une signification aux énoncés entendus» (Sénéchal, 2012a, p. 32). Les activités de compréhension orale demandent ainsi de se mettre en mode d'écoute active, et ce, afin de réfléchir, d'interpréter ou de s'inspirer du sens des contenus transmis oralement. Selon Lafontaine et Dumais (2012), les activités de production orales seraient significativement majoritaires en classe de français, au primaire et au secondaire, par rapport aux activités de compréhension orale qui permettent pourtant le développement de stratégies d'écoute nécessaires à tout échange. Pour Dolz et Schneuwly (1998/2009), «mieux produire la parole et mieux l'écouter sont indissociablement confondus dans une séquence didactique consacrée à une activité langagière orale» (p. 114). Chose certaine, la réception et la

production de l'oral requièrent le développement de compétences spécifiques. Nous verrons si les activités proposées au collégial prennent en compte ces deux volets de l'oral.

### **1.3 L'apprentissage de l'oral**

Si enseigner l'oral représente un défi de taille, il n'en est pas moins pour son apprentissage. Mettant l'accent sur le caractère transversal de la langue, l'approche par compétences présente les contenus de l'oral en termes de tâches langagières à maîtriser (Simard *et al.*, 2010). À la lumière de certaines recherches (Lafontaine et Messier, 2009; Dumais, 2012), les élèves «prétendent ne pas recevoir un réel enseignement de l'oral et ils affirment souvent ne pas connaître les critères d'évaluation lorsqu'ils sont évalués» (Dumais, 2012, p. 20). Bien que l'acquisition du langage se fasse de façon naturelle et progressive depuis l'enfance, un travail effectif sur l'oral ne se fait pas d'emblée et avec aisance pour tout un chacun. Pour y parvenir, l'apprenant doit faire de constants efforts d'autorégulation. De plus, le contexte de la production orale place souvent ce dernier dans une posture vulnérable, devant un auditoire, susceptible d'éveiller chez lui de l'insécurité, voire de l'anxiété modérée à extrême (Gagnon, 2005; Maurer, 2001). En contrepartie, une expérience positive de production orale peut être le moteur d'une revalorisation et d'une gratification personnelle (Gagnon, 2005; Maurer, 2001). Le climat de classe que saura établir l'enseignant s'avère donc un facteur déterminant de la réussite d'une communication orale, mais le niveau de maîtrise de la compétence orale demeure tributaire de la mobilisation de chaque apprenant.

Certains éléments de contenu peuvent favoriser un enseignement plus concret de l'oral tout en contribuant à le distinguer de l'écrit. Il s'agit de la norme et des registres. En jouant un rôle normalisateur, le français parlé par les différents intervenants doit privilégier certains registres langagiers plutôt que d'autres et ainsi constituer un modèle linguistique pour l'apprenant (Lafontaine, 2006; Ostiguy,

Champagne, Gervais et Lebrun, 2006). Selon Fortin (2008), le collégial devrait favoriser une approche variationniste, c'est-à-dire être le lieu d'une sensibilisation aux divers registres de la langue orale que sont le niveau oratoire, soutenu, standard, familier et relâché ou populaire (Dezutter et Richard, 2007). En effet, dans un contexte où les étudiants se préparent à assumer des fonctions sociales et professionnelles, un travail sur les divers registres de langue constitue une piste vers une meilleure maîtrise de l'expression orale. À cet égard, Fortin (2008) considère que le troisième cours de français, portant sur la littérature québécoise, pourrait permettre un enseignement autour de la notion de norme et des registres, en précisant les spécificités du français québécois. Le quatrième cours, puisqu'il comprend la production de discours oraux de divers types, serait également indiqué pour un enseignement explicite de ces savoirs oraux. Le quatrième chapitre de résultats nous permettra de constater si tel est le cas.

#### **1.4 L'évaluation de l'oral**

Bien que plusieurs outils et techniques peuvent être utilisés pour faciliter le travail des enseignants, «grille d'évaluation, grille d'observation, autoévaluation, évaluation par les pairs, portfolio, entrevues, etc.» (Dumais, 2008, p. 16), l'évaluation de l'oral demeure une tâche complexe. Afin de répondre aux exigences ministérielles, il semble qu'au primaire, au secondaire comme à l'université, l'oral soit souvent évalué par l'entremise d'exposés oraux en fin d'étapes, sans avoir été enseigné à l'aide d'ateliers formatifs (Bergeron et Plessis Bélair, 2012). Nous serons à même de voir s'il en est de même au collégial. Notons que, selon les recommandations des chercheurs, l'enseignement de l'oral devrait suivre une démarche didactique précise et que son évaluation ne devrait porter que sur ce qui a été enseigné explicitement. À cet égard, Dolz et Schneuwly (1998/2009) soulignent qu'il peut être risqué pour un enseignant de s'éparpiller sur de multiples notions et qu'il lui vaut mieux de ne cibler que certains contenus clés porteurs de réels apprentissages. Dumais (2008) soutient en ce sens que le nombre d'aspects enseignés et évalués devrait se limiter à quatre ou

cinq pour le secondaire et à deux ou trois pour le primaire. Pour Dolz et Schneuwly (1998/2009) et Lafontaine (2007), les élèves doivent être actifs dans leurs apprentissages et connaître les critères sur lesquels ils sont évalués, ce qui est rarement le cas selon ces chercheurs. De plus, en ce qu'elles favorisent la métacognition et donnent à l'élève le moyen de s'autoréguler, «les rétroactions sont primordiales en évaluation de l'oral» (Tochon, 2001, dans Dumais, 2008, p. 48). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs permettent également une conscientisation des apprentissages (Dumais, 2008). Lafontaine (2007) souligne aussi l'importance de garder des traces, écrites, sonores ou audiovisuelles des productions orales afin d'objectiver l'évaluation, bien que cela soit exigeant pour l'enseignant (Fisher, 2007a). En ce qu'ils fournissent des indicateurs essentiels à notre analyse, nous examinerons les dispositifs d'évaluation de l'oral auxquels ont recours les enseignants de français du collégial. Voyons maintenant les principales orientations didactiques relevées par la recherche.

## 2. LES APPROCHES PRIVILÉGIÉES EN DIDACTIQUE DE L'ORAL

Une question se pose lorsque l'on s'attarde aux pratiques d'enseignement de l'oral: quels objets doivent être travaillés? (Denizot, 2003). Comme le rappellent Simard *et al.* (2010), «les conceptions didactiques de l'enseignement de l'oral sont très diverses» (p. 287).

Pour guider notre description des contenus d'enseignement, nous avons procédé à une synthèse des différentes pistes empruntées par la didactique de l'oral. Trois courants principaux se dégagent des recherches, soit l'oral par genres formels (Dolz et Schneuwly, 1998/2009), l'oral pour apprendre comportant les approches intégrée (Nonnon, 1999) et réflexive (Chabanne et Bucheton, 2002) et l'oral pragmatique (Maurer, 2001).

## 2.1 L'oral par genres formels

L'approche de l'oral par genres formels a été développée en Suisse romande par l'équipe Français Oral de l'Université de Genève, chapeauté par Dolz et Schneuwly (1998/2009). Ces derniers défendent la «nécessité de travailler l'oral pour mieux savoir communiquer dans la vie courante» (*Ibid.*, p. 19). Partant du postulat que l'oral s'enseigne et s'évalue, ils ont travaillé à définir de façon exhaustive les caractéristiques de l'oral de même que les différentes pratiques langagières pouvant être investies en contexte scolaire. Leur mission est «de faire de la parole sous de multiples formes un objet d'enseignement-apprentissage autonome» (*Ibid.*, p. 93).

Ils ont ainsi proposé une modélisation de genres publics plus ou moins ritualisés tels l'exposé, l'entretien, le débat ou le conte narré. «Cet enseignement formel des genres oraux est fondé sur des régularités (caractéristiques macrotextuelles propres à des genres discursifs, règles conversationnelles liées au contexte communicationnel)» (Sénéchal, 2012a, p. 35). L'unité de travail proposée est donc le genre, lequel «fournit à l'élève des moyens d'analyse des conditions sociales effectives de production et de réception des textes oraux» (Sénéchal, 2012a, p. 36). Ces genres oraux fournissent aux enseignants des cadres organisationnel et analytique auxquels ils peuvent se référer dans l'élaboration de situations d'apprentissage. La structuration d'une séquence didactique en quatre temps comprenant une mise en situation, une production initiale, des ateliers formatifs et une production finale, le tout suivant une progression spiralaire, constituent les fondations de cette démarche systématique (Dolz et Schneuwly, 1998/2009). Par les directives précises qu'il comporte, l'approche par genres formels guide le travail des enseignants qui sont en mesure d'encadrer les apprenants dans le développement de leur compétence orale. «La mise en situation vise à présenter aux élèves un projet de communication qui sera réalisé «pour de vrai» dans la production finale. En même temps, elle les prépare à la production initiale» (*Ibid.*, p. 59).

De plus, ce modèle intègre l'oral dans sa méta-dimension réflexive par des retours sur les activités de communication proposées, contribuant au développement des capacités métacognitives des apprenants. Le recours à une multiplicité d'approches complémentaires est ainsi conseillé par Dolz et Schneuwly (1998/2009). Leur ouvrage intitulé *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* propose une série d'exercices et d'activités abordant différents genres oraux formels. L'adaptabilité de ce modèle didactique à divers contextes éducatifs le rend accessible à un grand nombre de praticiens. Selon Dumais (2008), il a l'avantage d'être «doté d'une cohérence interne et d'une clarté remarquable [...] puisqu'il peut être compris par un large public» (p. 26).

Au collégial, Fortin (2008) retient l'approche par genres formels pour le cours de français de la FGP, étant donné que l'oral y est un élément de compétence officiel. En effet, l'étude des théories de la communication ainsi que la production de discours oraux du type informatif, incitatif ou expressif font partie du devis ministériel de ce cours (annexe A). Ces types de discours peuvent être subdivisés en genres oraux. De plus, étant donné que ce cours vise l'établissement de liens avec le champ d'études de l'étudiant ainsi qu'une ouverture sur le monde, le modèle genevois permettrait de rencontrer ces objectifs en ce qu'il favorise un décroisement du contexte purement scolaire et prépare ainsi à la vie citoyenne. Notre analyse nous permettra de voir si les enseignants de français ont recours à cette approche dans la planification de leurs activités d'apprentissage.

## **2.2 L'oral pour apprendre**

Les deux orientations qui suivent, l'oral intégré et l'oral réflexif, se révèlent complémentaires. Il convient néanmoins de les définir respectivement. Ces approches renvoient à la conception d'un oral «pour apprendre», transversal et prenant en compte les mêmes objets d'enseignement: les conduites discursives (Chabanne et Bucheton, 2002; Fortin, 2008; Nonnon, 1999; Lafontaine *et al.*, 2007).

### 2.2.1 *L'oral intégré*

En réaction à l'approche par genres formels considérée rigide et peu arrimée aux besoins des élèves, Nonnon (1997, 1999) défend une approche intégrée de l'oral à la classe, prenant appui sur la pédagogie de la communication scolaire (Lazure, 1994a; Nonnon, 1997, 1999). Les théoriciens de cette orientation soutiennent que la compétence orale se construit naturellement, en interaction et par imprégnation, et ce, à travers toutes les disciplines scolaires. La transversalité et les fonctions socialisantes sont ainsi mises de l'avant (Denizot, 2003). De plus, l'approche intégrée ne questionne pas les contenus et priorise plutôt l'enseignement des tâches langagières déjà mobilisées dans le contexte de la classe. Nonnon (1999) propose ainsi «d'exploiter [...] les genres scolaires déjà existants» (p. 105), qu'elle qualifie de conduites discursives telles formuler, résumer, expliquer ou catégoriser. Cette conception rejoint le champ de recherche des interactions verbales, étudié en didactique des langues secondes et également défendu dans l'approche réflexive comme dans l'approche pragmatique que nous présentons ci-après. En ce qu'elle permet aux élèves d'exercer la verbalisation de diverses conduites discursives, l'approche intégrée priorise le travail de groupe par rapport au travail individuel. Dans sa transversalité, le travail sur les interactions verbales favorise de plus la compréhension de tâches de lecture/écriture ainsi que la construction des savoirs en général (Denizot, 2003). Pour Le Cunff (2004), les différentes situations permettant la prise de parole à l'école ou dans la classe, comme dans la vie sociale, impliquent une compétence langagière complexe dont il s'agit de bien comprendre les composantes d'ordre divers : pragmatique, discursif, linguistique, métalinguistique » (p. 1)

### 2.2.2 *L'oral réflexif*

Dans l'extension de l'approche intégrée, une autre orientation développée en France se déploie au carrefour des deux statuts de l'oral. L'approche réflexive met en valeur la métacognition que favorise l'oral par l'étayage des mécanismes de

représentations internes et de construction des connaissances. Les conceptions du langage de Chomsky (1970/2001) et de Vygotski (1935/1997) y sont mises à contribution. Par la construction d'un dialogue intérieur, la langue parlée permettrait de s'expliquer le monde à soi-même. Dans cette orientation, principalement théorisée par Chabanne et Bucheton (2002), la dimension d'interaction sociale, indissociable de l'oral, ainsi que sa fonction médiatrice sont prises en compte. Plessis-Bélaïr (2004, dans Lafontaine *et al.*, 2007) décrit cette fonction médiatrice selon une quête d'homéostasie, c'est-à-dire la recherche d'un équilibre langagier. Elle soutient que l'oral réflexif «favorise chez les élèves l'établissement de liens, d'explications, de justifications, entre leurs représentations actuelles et le déséquilibre provoqué par les avancées de l'enseignant, dans le but de recréer un nouvel équilibre» (*Ibid.*, p. 27). Mais avant tout, et comme chez Nonnon (1999), l'approche réflexive priorise la fonction transdisciplinaire de l'oral, statut renforcé par les programmes d'éducation actuels de la francophonie (Chabanne et Bucheton, 2002). Les conduites discursives constituent également des objets d'enseignement, à savoir: expliquer, dialoguer, argumenter, converser, etc. (Gadet *et al.*, 1998). Au Québec, une recherche d'Hébert et Lafontaine (2012) a démontré que les élèves en situation de cercles littéraires (oral réflexif) avaient recours à des conduites discursives certes, mais qu'ils employaient également des actes de parole plus précis (s'excuser, confronter, etc.). L'oral réflexif solliciterait également des objets tels que le débit, le volume, les gestes. En France, un chantier majeur mené par l'IFE a permis un examen approfondi de la réflexivité et de la transversalité de l'oral (Gadet *et al.*, 1998). Toutefois, le champ de recherche est encore jeune et plusieurs pistes sont envisageables, notamment en ce qui a trait à l'ordre collégial.

L'oral pour apprendre pourrait constituer une approche à appliquer dans les trois cours de français de la formation générale commune au collégial. L'oral n'y étant pas une compétence officielle, les approches réflexive et intégrée, employées à des fins formatives, permettraient le développement conjoint des compétences en lecture et en écriture, favorisant la métacognition nécessaire à l'analyse, la

dissertation et l'argumentation d'œuvres littéraires variées (MELS, 1998/2014). Qui plus est, le travail sur les conduites discursives s'avère pertinent puisque certaines conduites, telles qu'expliquer et argumenter, sont inhérentes à la rédaction d'analyses et de dissertations. À cet effet, Hébert (2007) considère, dans ses travaux portant sur les cercles littéraires entre pairs, les processus de coconstruction de sens qui caractérisent la pensée réflexive. La relation entre l'oral et l'écrit, dans une visée réflexive, favorise à son avis le développement conjoint des compétences orale et scripturale. Appliquant cela dans le cadre des cours de littérature du collégial, un tel enseignement permettrait de développer de façon optimale la compétence langagière, à l'écrit comme à l'oral.

### **2.3 L'oral pragmatique**

En France, l'orientation pragmatique met en lumière l'aspect interactionnel de l'oral. Développée par Maurer (2001), l'oral pragmatique se construit à partir d'unités de programmation appelées les actes de parole périlleux. À l'instar de Goffman (1973), l'oral consisterait avant tout à construire une image positive de soi en évitant de produire une image négative de l'autre. Pour Maurer (2001), l'intention et la collaboration dictent le sens et l'efficacité d'une communication dont le respect doit être le moteur. Les dimensions psychosociale et affective de l'oral sont donc valorisées. Dans l'optique de «réduire les risques de dérapage des interactions verbales en conflits involontaires» (*Ibid.*, p. 160), l'oral pragmatique s'inscrit également dans un souci de démocratisation qui s'émancipe du contexte scolaire. En effet, la compétence en «coopération harmonieuse» devrait selon Maurer (*Ibid.*) faire l'objet d'un enseignement explicite. Il propose en ce sens un réinvestissement des apprentissages par des séances de «communication authentique», une notion qui découle du domaine de l'expression de soi.

Maurer (2001) apporte lui aussi une critique au modèle de Dolz et Schneuwly (1998/2009) en stipulant que les genres oraux sont figés et qu'ils ne trouvent pas écho

dans le quotidien des apprenants. L'oral intégré présente également, selon lui, des difficultés d'application dues aux contraintes temporelles de la réalité scolaire et à la lourde tâche qu'une telle approche impose aux enseignants. Par l'étude des interactions verbales, Maurer (2001) propose une approche adaptée au contexte souvent hétérogène des classes d'aujourd'hui. En deçà des conduites discursives, résultant d'opérations cognitives complexes, ce dernier conçoit plutôt l'oral sous forme de microconduites présentant un risque potentiel. Ainsi, pour ce dernier, féliciter, critiquer, qualifier, promettre, remercier, saluer, insulter, etc. sont toutes des unités de langage qualifiées d'actes de parole. Notons que l'utilisation des actes de parole a été récupérée de l'enseignement du français langue étrangère qui part des besoins communicatifs pour susciter l'apprentissage de la langue. L'approche pragmatique propose le cheminement inverse en partant de la langue elle-même pour favoriser des apprentissages. Elle permet entre autres aux apprenants de repérer, par des jeux de rôles ou d'autres types d'activités, les formes linguistiques porteuses de risque, de prendre des précautions pour éviter des dérapages et ainsi de favoriser le consensus. Ces enjeux, ainsi que les questions liées à l'éducation à la citoyenneté, nous paraissent capitaux pour les jeunes qui devraient y être sensibilisés durant leur parcours collégial, voire même plus tôt dans leur cheminement scolaire. À l'ordre collégial, l'éducation à la citoyenneté s'émancipe toutefois de la notion de coopération harmonieuse promue par Maurer (2001). En effet, l'adoption d'une gamme d'attitudes favorables à la vie en société et à l'exercice du devoir citoyen constitue un objectif général mentionné dans le programme de formation (MELS, 1998/2014). Un enseignement pragmatique de l'oral pourrait contribuer au développement de ces attitudes.

L'approche pragmatique réserve aussi une place à la dimension réflexive de l'oral, en ce qu'elle favorise la distanciation et l'acquisition de stratégies personnelles, par une réflexion métalinguistique sur les formes pragmatiques de l'oral (*Ibid.*). Un de ses avantages réside dans l'inclusion des deux volets de l'oral, soit la production et la réception. Elle peut aussi être employée à des fins tant formatives que

sommatives. Par-dessus tout, Maurer (2001) défend la rentabilité de son approche en ce qu'elle favorise le respect dans les échanges verbaux, et ce, du primaire au lycée. Fortin (2008) retient cette approche pour son adaptabilité et en ce qu'elle permet de prendre en compte les multiples facettes de l'oral. Elle formule toutefois une critique concernant les séances de réinvestissement proposées, qu'elle juge trop évasives, et les pistes d'évaluation qui ne semblent pas, selon elle, être porteuses de réelles mesures évaluatives. Fortin (*Ibid.*) soutient néanmoins que l'oral pragmatique pourrait être récupéré au collégial, surtout dans le dernier cours de français puisqu'il s'ouvre sur le champ d'études spécifique de l'étudiant, ce qui lui permettrait d'acquérir des comportements langagiers concrets et contextualisés en ciblant les actes de parole susceptibles d'être rencontrés dans leurs champs d'études respectifs<sup>19</sup>. Par l'étude des actes de parole périlleux, «dont la réalisation engage très fortement l'identité des interlocuteurs» (Fortin, 2008, p. 63), cette approche aiderait les étudiants à être mieux outillés pour gérer leurs échanges verbaux, aspect primordial de la vie en société, ce qui favoriserait la restauration ou la consolidation du lien de respect qui devrait animer toute communication. Loin d'être exclusive, la conception de l'oral pragmatique gagne à être jumelée aux autres orientations (Maurer, 2001). Les actes de parole périlleux peuvent d'ailleurs être retranchés des conduites discursives et les genres oraux formels se révèlent eux-mêmes composés de plusieurs microconduites parfois périlleuses. Le tableau 2 propose une synthèse des quatre orientations que nous venons de présenter.

---

<sup>19</sup> Ainsi, des étudiants en soins infirmiers travailleraient l'empathie et la communication avec le patient alors que ceux en technique policière s'exerceraient selon des microconduites discursives relatives à l'intervention policière, etc. Cette proposition nécessiterait toutefois l'expertise de spécialistes pour chaque champ d'étude, la formation de l'enseignant de français ne permettant pas de rencontrer les objectifs qu'elle impose; de là toute l'importance de considérer le développement de la compétence orale dans sa transversalité.

Tableau 2  
Synthèse des orientations didactiques en enseignement de l'oral

Orientation	Principaux théoriciens	Objets	Descriptif
Oral par genres formels	Dolz et Schneuwly (1998/2009)	Genres oraux formels (exposé, débat, table ronde, conte narré, etc.)	Oral = objet Séquence didactique en 4 étapes (mise en situation, prod. initiale, ateliers formatifs, prod. finale) Critique: rigidité, ≠ quotidien
Oral intégré	Nonnon (1999)	Conduites discursives (expliquer, argumenter, résumer, formuler)	Oral = moyen et objet Pédagogie de la communication scolaire Transversalité Critique: contraintes temporelles
Oral réflexif	Chabanne et Bucheton (2002)	Conduites discursives (expliquer, dialoguer, converser, etc.)	Oral = moyen Intégré au quotidien Transversalité Réflexivité Critique: difficulté d'application
Oral pragmatique	Maurer (2001)	Actes de parole périlleux (féliciter, consoler, s'excuser, séduire, confronter, etc.)	Oral = objet Coopération harmonieuse, respect Distanciation, stratégies personnelles Éducation à la citoyenneté Critique: ≠ mesures évaluatives

#### 2.4 Au Québec, le modèle de Lafontaine

Nous ne pouvons faire fi d'une dernière piste d'intervention adaptée au contexte de l'école secondaire québécoise. Le modèle didactique de la production orale en classe de français au secondaire de Lafontaine (2001) s'inspire fortement des développements réalisés en Suisse romande. Ce modèle a permis l'élaboration d'une séquence d'enseignement de l'oral (démarche didactique) (Lafontaine, 2007). Servant de guide à l'enseignant, cette séquence s'articule selon trois composantes. Premièrement, l'intention de communication, comme chez Maurer (2001), permet de donner du sens au projet et favorise l'implication des élèves (Lafontaine, 2007). «L'intention de communication est l'élément clé du projet et favorisera la

participation des élèves» (Lafontaine, 2007, p. 15). Deuxièmement, la situation de communication proposée aux élèves doit être signifiante à leurs yeux et prendre en compte leurs champs d'intérêt, tout en permettant l'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral (Lafontaine, 2007). Troisièmement, les activités d'oral planifiées et intégrées servent à mesurer l'état des connaissances des élèves afin de déterminer les objectifs d'apprentissage qui dictent chacun des ateliers formatifs modélisés par l'enseignant (Lafontaine, 2007). L'apprentissage des rôles à jouer dans une communication, la rencontre des divers types de pratiques orales (les genres), la familiarisation avec certains faits langagiers ainsi que l'apprentissage de techniques d'écoute sont des thèmes abordés dans la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2001). Cette séquence se décline en quatre étapes similaires à celles du modèle par genres formels. De plus, tout comme le modèle proposé par Dolz et Schneuwly (1998/2009), le modèle de Lafontaine (2001) combine les deux statuts de l'oral, moyen et objet d'enseignement. Toutefois, dans les séquences d'enseignement proposées par ces chercheurs, le statut de l'oral-objet est toujours priorisé<sup>20</sup>. Quelques chercheurs québécois, dont Messier (2004) et Dumais (2008), se sont attardés à appliquer la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2001) dans le contexte de l'école secondaire québécoise.

Selon l'avis de chercheurs du domaine (Bergeron *et al.*, 2015; Plessis-Bélair, 2015; Fortin, 2008), les différents courants que sont l'oral par genres formels, l'oral pour apprendre (intégré et réflexif) et l'oral pragmatique, loin de s'opposer, gagneraient à être articulés entre eux, afin d'assurer un enseignement efficient qui prenne en compte toutes les spécificités de l'oral.

---

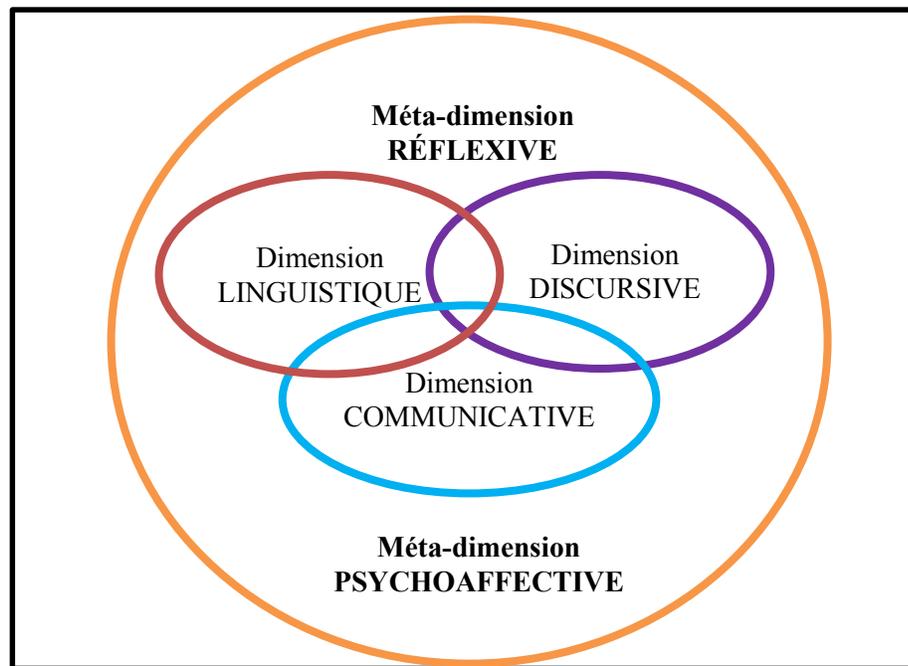
<sup>20</sup> Nous avons choisi de présenter les modèles initiaux en enseignement de l'oral. Loin d'être figés dans le temps, ces derniers ont évolué au fil des pratiques. En effet, les chercheurs qui en sont à l'origine continuent de les développer à travers leurs recherches et leurs expérimentations. Il en résulte de multiples versions bonifiées qu'il serait laborieux d'étayer ici.

### 3. LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE ORALE

Au carrefour des orientations didactiques présentées, certaines composantes viennent définir de façon exhaustive la compétence orale, d'un point de vue tant disciplinaire que transversal. Elles émergent du croisement de deux différentes grilles d'évaluation de l'oral élaborées pour la formation initiale des maîtres: celle de Préfontaine *et al.* (1998, annexe B) qui comporte les dimensions linguistique, discursive et communicative et celle de Viola *et al.* (2012, annexe C), qui considère également la métacognition comme composante de la compétence orale. À ces deux grilles s'ajoute l'étude de Gagnon (2005) qui prend en compte la composante psychoaffective de la compétence orale. En ce qu'elles influencent la maîtrise des autres dimensions, les composantes psychoaffective et réflexive semblent occuper un statut différent. En ce sens, nous les situons à un niveau plus englobant en les qualifiant de méta-dimensions. Nous présentons ici brièvement les travaux qui ont permis de dégager les composantes de la compétence orales que nous retenons.

Au Québec, Préfontaine *et al.* (1998) ont cherché à définir la compétence orale en situation de prise de parole monogérée. Tout comme Dolz et Schneuwly (1998/2009), elles distinguent la dimension linguistique qui englobe la voix (diction, prosodie) et la langue (morphosyntaxe et lexique), la dimension discursive, liée à l'organisation du discours et la dimension communicative regroupant le registre, l'interaction et tout ce qui touche au non-verbal (Préfontaine *et al.*, 1998.). Ces trois dimensions «demeurent cependant confondues dans le processus de production orale et ne sont dissociées que pour faciliter l'observation et l'analyse du comportement langagier des élèves» (Dolz et Schneuwly, 1998/2009, p. 76). La grille de Préfontaine *et al.* (1998) permet de cibler les qualités et les carences des locuteurs en contexte d'évaluation de la compétence orale des futurs enseignants. Elle a toutefois été conçue pour des prises de parole monogérées (ex : exposé oral). Cette grille exclut donc toute les prises de parole polygérées telles le débat ou la table ronde. Les *Grilles d'autoévaluation et de coévaluation de la compétence à l'oral* élaborées par

Viola *et al.*, (2012) ne semblent pas non plus prendre en compte les situations de production orale en mode polygéré. Une recherche de Bouchard, Lavoie et Gagnon (2015) fait état de cette situation et pose la question du développement de la compétence orale dans le cadre d'activités discursives interactionnelles donc polygérées. Néanmoins, les grilles de Préfontaine *et al.*, (1998) et de Viola *et al.*, (2012) décrivent les barèmes essentiels à une analyse des contenus d'enseignement et d'évaluation de l'oral en contexte collégial. En effet, en allant voir quelles activités sont élaborées par les enseignants de français, nous pourrions identifier quelles composantes semblent être les plus sollicitées et ainsi entrevoir des pistes d'intervention pour une prise en compte plus globale de la compétence orale. Ajoutons que chez Terrisse, Martinez et Chancel (1991), les trois grandes dimensions de la compétence orale se subdivisent en quatre catégories de composantes: 1) les composantes linguistiques; 2) les composantes cognitives; 3) les composantes sociales; 4) les composantes affectives et motivationnelles. Le Cunff et Jourdain (1999) identifient quant à eux six composantes à ce qu'ils nomment la «prise de parole». Il s'agit des composantes pragmatique, discursive, linguistique, métalinguistique, travail sur soi et contenu. Cette conception s'écarte cependant de la notion de compétence orale puisque l'expression «prise de parole» ne comprend pas le volet de réception de l'oral, lequel devrait pourtant être considéré dans tout enseignement de l'oral. La figure 2 présente une schématisation des composantes de la compétence orale que nous retenons pour notre projet.



Inspiré des grilles de Préfontaine *et al.* (1998), de Viola *et al.* (2012) et des travaux de Gagnon (2005)

Figure 2: Dimensions et méta-dimensions de la compétence orale

Le tableau 3 reprend les éléments retrouvés dans les travaux consultés pour proposer une description sommaire des composantes de chaque dimension (linguistique, discursive, communicative) et méta-dimension (métacognitive, psychoaffective) de la compétence orale, lesquelles sont par la suite davantage explicitées.

Tableau 3  
Composantes des dimensions et des méta-dimensions de la compétence orale

<b>DIMENSIONS</b>	<b>COMPOSANTES</b>	
LINGUISTIQUE	<b>VOIX</b> <b>Diction</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulation</li> <li>• Timbre et portée de la voix</li> <li>• Prononciation</li> </ul> <b>Faits prosodiques</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accentuation</li> <li>• Rythme</li> <li>• Intonation</li> </ul>	<b>LANGUE</b> <b>Morphosyntaxe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Morphologie</li> <li>• Syntaxe</li> </ul> <b>Lexique</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix du vocabulaire</li> <li>• Étendue du champ lexical</li> </ul>
DISCURSIVE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Délimitation du sujet</li> <li>• Organisation du discours</li> <li>• Fil directeur</li> <li>• Pertinence et crédibilité</li> </ul>	
COMMUNICATIVE	<b>Interaction</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contact avec l'auditoire</li> <li>• Prise en compte de l'auditoire</li> <li>• Maintien de la motivation</li> </ul> <b>Non-verbal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Attitudes</li> <li>• Mimiques, gestes, comportement, regard</li> </ul>	
<b>MÉTA-DIMENSIONS</b>	<b>COMPOSANTES</b>	
PSYCHOAFFECTIVE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expression de soi (émotion, valeur, opinion)</li> <li>• Gestion du stress</li> <li>• Motivation intrinsèque</li> </ul>	
RÉFLEXIVE	<b>Planification</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance des forces et des défis</li> <li>• Anticipation des obstacles</li> </ul> <b>Contrôle et autorégulation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité à se reprendre en cas d'erreur</li> </ul> <b>Autoévaluation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise de conscience et adoption de mesures d'amélioration</li> <li>• Explicitation de la démarche d'«orateur-communicateur»</li> </ul>	

Inspiré des grilles de Préfontaine *et al.* (1998), de Viola *et al.* (2012) et des travaux de Gagnon (2005)

Les sous-sections qui suivent permettent d'approfondir notre compréhension des trois dimensions et des deux méta-dimensions de la compétence orale présentées dans la figure 2 et dans le tableau 3.

### 3.1 La dimension linguistique

Le premier programme du MEQ (1969) axait sur l'aspect formel de la langue. Avec les avancements de la linguistique structurale et du socioconstructivisme, la conception de la compétence orale s'est complexifiée pour inclure d'autres paramètres que ceux purement formels. Cette dimension est toutefois primordiale et doit faire l'objet d'un enseignement structuré (Lafontaine et Dumais, 2014). Pour Préfontaine *et al.* (1998), la compétence linguistique englobe tous les éléments relatifs à la diction, à la morphosyntaxe, à la prosodie et au lexique. Elle se scinde en deux parties, la voix et la langue, lesquelles sont évaluées distinctement. La grille des habiletés en communication orale de Viola *et al.* (2012) approfondit la notion de diction en séparant la composante «prononciation» en deux: la conformité au français standard et les liaisons. Selon Dolz et Schneuwly (1998/2009), cette dimension qu'ils nomment capacités linguistico-discursives comprend quatre types d'opérations: textualisation, prise en charge énonciative, construction des énoncés et choix des items lexicaux. Nous retenons toutefois plus spécifiquement les travaux de Préfontaine *et al.* (1998) et de Viola *et al.* (2012), puisqu'il nous semble que les capacités dont traitent Dolz et Schneuwly (1998/2009) y sont évoquées.

### 3.2 La dimension discursive

La dimension discursive renvoie à la maîtrise des habiletés requises pour une situation de communication donnée. Elle fait appel à deux composantes de la «prise de parole» identifiées par Le Cunff et Jourdain (1999), soit la composante discursive et les contenus, lesquels doivent être mobilisés en fonction de chaque situation. Cette dimension est étroitement liée à la notion de genres discursifs en ce qu'elle requiert une connaissance des particularités de chaque genre auxquels le discours doit être arrimé (Ablali, 2013). Elle sollicite ainsi des capacités relatives à la structuration du discours, à l'agencement selon un plan ou une suite logique, à la cohérence dans l'articulation des idées, à l'application des règles de l'homogénéité ou à la

progression thématique (Préfontaine *et al.*, 1998). Les notions de pertinence et de crédibilité sont également à considérer (Caron, 2012; Viola *et al.*, 2012). Dans leur grille, Viola *et al.* (*Ibid.*) ajoutent l'appropriation du sujet par le locuteur aux éléments constitutifs de la dimension discursive. La prise en compte des destinataires dans la structuration du discours rend la capacité discursive difficile à dissocier de la compétence communicationnelle, laquelle se centre surtout sur l'intention de communication (Sénéchal, 2012a).

### **3.3 La dimension communicative**

Cette dimension favorise la mesure de divers aspects dont les éléments paralinguistiques inhérents à l'expression orale, lesquels accompagnent la voix et ont pour mission de faciliter l'échange (Sénéchal, 2012a). La grille de Préfontaine *et al.* (1998) la définit selon trois axes, soit le registre (choix d'un registre de langue adapté à la situation de communication), les interactions (contact avec l'auditoire, prise en compte de l'auditoire, motivation personnelle) et le non-verbal (attitudes, mimiques, gestes, comportement, regard). Les «capacités linguistiques sont par ailleurs convoquées dans l'acquisition de la compétence communicative» (Fortin, 2008, p. 33). Dans la catégorisation de Le Cunff et Jourdain, (1999), la compétence communicative renvoie à la composante pragmatique en ce qu'elle se fonde sur l'efficacité dans l'action. Dans le même sens, Dolz et Schneuwly (1998/2009) conçoivent la compétence communicative selon des «capacités d'action» relatives à trois types de représentations: l'environnement physique où se déroule l'action, l'interaction communicative liée au statut social et aux buts de l'échange, et les connaissances du monde mémorisées et mobilisées. En ce qu'il permet de souligner le discours, d'entrer en contact avec l'auditoire et d'ajouter de l'expressivité à la communication, l'aspect non verbal doit être pris en considération en enseignement de l'oral (Viola *et al.*, 2012).

### 3.4 La méta-dimension psychoaffective

Peu abordée par la recherche, Gagnon (2005) défend l'importance de considérer la notion de psychoaffectivité, indissociable de l'expression orale. En prenant la parole, l'individu est inévitablement exposé aux regards d'autrui, ce qui peut exercer un double effet sur la qualité de sa prestation ou de sa participation. En effet, il peut se sentir soit vulnérabilisé ou soit gratifié, tout dépendant de ses prédispositions psychoaffectives et du contexte de la production orale. Entre ces deux polarités, s'étend le spectre de la compétence psychoaffective, laquelle «touche à l'expression de soi, à la gestion du stress ainsi qu'à la motivation» (*Ibid.*, p. 55), trois aspects qui sont essentiels à considérer dans le contexte de l'enseignement collégial, où l'identité des étudiants peut se consolider à travers les échanges verbaux. Nonnon (1994) abonde en ce sens en soutenant que, davantage qu'à l'écrit, les pratiques orales sont «chargées de l'implication des personnes, de relations affectives, et inséparables des images de soi qui se négocient dans l'interaction» (p. 4). En ce qu'elle influence considérablement la maîtrise des trois dimensions de la compétence orale, nous concevons ici la compétence psychoaffective en tant que méta-dimension qui peut elle aussi être travaillée en classe de français. Cette dernière est liée à la composante «travail sur soi» identifiée par Le Cunff et Jourdain (1999). Elle renvoie ainsi au fait d'«oser prendre les risques requis par la prise de parole, de contrôler le volume de sa voix, son débit, son geste et son regard» (Gagnon, 2005, p. 55). À cet égard, la qualité de l'écoute en réception orale exerce aussi un affect sur le locuteur et doit de ce fait être prise en compte dans la délimitation de la méta-dimension psychoaffective. L'approche pragmatique est celle qui semble prioriser le plus la psychoaffectivité inhérente à l'oral, en ce qu'elle se centre sur l'implication identitaire et l'image de soi: «La maîtrise de la communication orale est de plus en plus importante dans les sociétés modernes; c'est sur cette base que les individus sont le plus souvent évalués, jugés, catégorisés» (Maurer, 2003, p. 31). Il nous apparaît donc important de sensibiliser les enseignants comme les étudiants du collégial aux enjeux psychoaffectifs que comporte la communication orale, en production comme en

réception, et à l'influence qu'exerce cette méta-dimension sur les autres composantes de la compétence orale.

### **3.5 La méta-dimension réflexive**

La métacognition constitue elle aussi une méta-dimension, en ce qu'elle mobilise la capacité à réfléchir sur ses propres actes langagiers tant en production qu'en réception. Les prises de conscience qu'elle favorise exercent une influence directe sur le développement des trois dimensions de la compétence orale en suscitant des réflexions d'ordre métalinguistique, métadiscursif et métacommunicatif. La métacognition dans ses propriétés réflexives est encouragée dans l'ensemble des approches en enseignement de l'oral décrites ainsi que dans l'approche par compétences. Dans leur *Grille des habiletés en communication orale*, Viola *et al.* (2012) la présentent selon trois aspects (annexe C). D'abord, le savoir cognitif et la planification permettent au locuteur d'identifier ses forces et ses défis personnels, et ainsi d'anticiper les obstacles à la communication. Ensuite, la métacognition favorise le contrôle et l'autorégulation du discours et, finalement, elle rend possible une autoévaluation réfléchie, ce qui pose les conditions nécessaires à l'amélioration globale de la compétence orale.

Dans les sous-sections qui précèdent, nous avons explicité chaque dimension et méta-dimension de la compétence orale, ce qui nous conduit maintenant à recadrer notre objet de recherche dans le contexte de l'ordre collégial.

## **4. L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL ET LA COMPÉTENCE ORALE**

Cette section précise certains aspects relatifs à notre objet de recherche. Nous voyons d'abord en quoi consiste la planification des pratiques pour ensuite présenter les constituantes d'un plan de cours type du collégial et enfin refocaliser notre attention sur le devis ministériel du cours de français de la FGP (annexe A).

#### 4.1 La planification des pratiques

L'objet de notre recherche concerne le choix des contenus, lequel dicte en partie les pratiques d'enseignement. Le concept de pratique, lorsqu'il est pris en contexte éducatif, réfère principalement au pôle de l'enseignant, de la transposition didactique à la transmission des savoirs vers l'apprenant (Simard *et al.*, 2010). Pour Altet (2002, dans Gagnon, 2008), l'expression «pratique d'enseignement» renvoie «à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et des normes d'un groupe professionnel» (p. 119). En plus de porter sur les actions observables de l'enseignant dans le contexte de la classe, les pratiques d'enseignement englobent aussi les prises de décisions, les choix didactiques ainsi que les procédés de planification et de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée (*Ibid.*). Bru (1993, 2004) décrit quant à lui le concept de pratique selon trois catégories. La première regroupe les variables didactiques relatives à la mise en œuvre et à la structuration des contenus. Les variables de processus pédagogiques constituent la deuxième catégorie qui touche, quant à elle, à la gestion de classe alors que la troisième catégorie, les variables d'organisation pédagogique, relève de l'organisation matérielle de la classe. Notons que notre recherche se limite à la première catégorie, c'est-à-dire aux variables didactiques.

Au collégial, les enseignants de français ont pour mandat d'élaborer des activités d'apprentissage regroupées en «séquences d'enseignement» (Lapierre, 2008). Cette expression est définie dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* comme un «ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement» (Legendre, 2005, p. 1228). Pour l'ordre collégial, Scallon (2004) propose la définition suivante de l'expression «activité d'apprentissage», dans le contexte de la planification des cours:

[u]ne activité d'apprentissage réfère à des situations didactiques dans lesquelles l'étudiant est appelé à acquérir ou mobiliser des ressources en vue de l'acquisition de la compétence. Les activités, approches ou tâches servent à contextualiser les connaissances dans le but de mieux préparer les étudiants à les réutiliser lorsque nécessaire. (p. 121)

Les contenus d'enseignement sont donc constitués d'activités d'apprentissage planifiées par l'enseignant. À cet égard, il nous faut préciser que les contenus annoncés dans les plans de cours peuvent se distancier des pratiques effectives des enseignants. En d'autres mots, n'est pas toujours enseigné ce qui était prévu. En ce sens et pour approfondir notre compréhension du phénomène étudié, une autre étape de collecte de données comportant des entretiens de suivi est venue compléter notre examen des plans de cours.

#### **4.2 Les plans de cours**

Repérées dans un premier échantillon collecté dans un cégep, les constituantes d'un plan de cours type du collégial ont contribué à la délimitation des indicateurs nécessaires à notre analyse. Le plan de cours s'adresse à l'étudiant, en vue de guider son cheminement au travers des tâches à accomplir, des connaissances et des compétences à acquérir (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Il s'amorce généralement par une présentation des objectifs généraux du cours suivie d'une description de son déroulement et de ses modalités. S'ensuit une grille reprenant tous les «éléments de la compétence» tirés du devis ministériel et des «critères de performance» qui y sont associés. Une troisième colonne de cette grille présente les activités d'apprentissage prévues par l'enseignant. Afin d'aiguiller l'étudiant, un échancier détaillé du contenu de chaque séance ainsi que des périodes d'évaluation prévues doit normalement se retrouver dans le plan de cours. Il permet à ce dernier d'être à jour et de s'assurer qu'il rencontre bien les exigences liées au cours. À la suite de l'échancier, la plupart des enseignants présentent les méthodes pédagogiques privilégiées. S'ensuit une description des épreuves d'évaluation selon

les éléments de compétences ciblés, les critères ainsi que les dispositifs utilisés pour attribuer la notation. Cette section sera réinvestie dans notre grille d'analyse en ce qu'elle permettra de délimiter la place de l'oral par rapport à l'écrit, de voir si les contenus enseignés correspondent aux contenus évalués et de découvrir la nature des épreuves et des outils d'évaluation utilisés par les enseignants de français du collégial.

### **4.3 Le devis ministériel du cours de formation générale propre**

Avant de présenter nos objectifs de recherche, nous considérons important d'examiner le devis ministériel du cours *000K* (annexe A). À la lecture de l'énoncé de compétence «Produire différents types de discours oraux et écrits», nous pouvons constater que le volet «réception» de l'oral ne semble pas faire l'objet d'un enseignement dans le cadre de ce cours qui tranche avec le contenu des trois autres cours de français, centrés sur la littérature (Fortin, 2008). Le tableau 4 présente les éléments du devis ministériel du cours *000K* qui visent directement l'oral.

Tableau 4  
Éléments de compétence et critères de performance liés à l'oral

ÉLÉMENT DE LA COMPÉTENCE	CRITÈRES DE PERFORMANCE
1. Reconnaître les caractéristiques de la situation de communication dans des discours d'ordre culturel ou d'un autre ordre	1.1 Mise en évidence précise des composantes de la situation de communication 1.2 Relevé des facteurs contextuels de la situation de communication 1.3 Établissement de liens entre les composantes et les facteurs de la situation de communication
2. Déterminer un sujet et un objectif de communication	2.1 Choix justifié d'un sujet et d'un objectif de communication
3. Élaborer une stratégie en fonction de la situation et de l'objectif de communication	3.1 Choix judicieux des procédés à utiliser dans la situation de communication 3.2 Choix judicieux des moyens d'expression
4. Préparer et présenter des discours oraux du type informatif, critique ou expressif, liés notamment au champ d'études de l'étudiant ou de l'étudiante	4.1 Utilisation pertinente des éléments liés à la présentation d'un discours oral 4.2 Respect de la situation et de l'objectif de communication dans le discours oral 4.3 Précision et richesse du vocabulaire 4.4 Respect des aspects du code linguistique propres au discours oral

Adapté de MELS (1998/2013, p. 28)

Le premier élément de compétence visé, «Reconnaître les caractéristiques de la situation de communication dans des discours d'ordre culturel ou d'un autre ordre», fait principalement appel aux dimensions discursives et communicatives que nous avons présentées. En effet, il priorise l'établissement de liens entre les composantes et les facteurs contextuels d'une situation de communication. Le deuxième élément, «Déterminer un sujet et un objectif de communication», fait quant à lui surtout appel à la dimension discursive de la compétence orale. Le troisième élément, visant l'élaboration d'une stratégie en fonction de la situation et de l'objectif de communication, touche cette fois aux dimensions discursive et communicative, par le choix de procédés judicieux et la recherche de moyens d'expression appropriés (registre, non-verbal). Le dernier élément de compétence abordant l'oral demande à

l'étudiant de «Préparer et présenter des discours oraux du type informatif, critique ou expressif, liés notamment au champ d'études de l'étudiant». Cet élément est plus vaste et englobe les trois dimensions de la compétence orale, soit les dimensions discursive et communicative, mais également linguistique, avec les critères de performance 4.3 (précision et richesse du vocabulaire) et le point 4.4 (respect des aspects du code linguistique propres au discours oral). De plus, les types de discours cités regroupent chacun des genres formels qui se ramifient en diverses conduites discursives composées à leur tour de multiples actes de parole. Par exemple, le type de discours informatif comprend le genre oral de l'exposé magistral et du bulletin de nouvelles; le type argumentatif renvoie au débat et à la table ronde; le type expressif comprend le conte narré, le monologue théâtral, le récital de poésie, la chanson, le slam, la lecture à d'autres, etc.

Ce dernier paragraphe nous permet de constater que le devis ministériel du cours *000K* ne contient aucun élément relatif à la psychoaffectivité et à la réflexivité. Toutefois, la sensibilité des enseignants de français les incite peut-être à les solliciter intuitivement et à former leurs étudiants à cet égard.

## 5. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Nous avons vu que plusieurs principes régissent les fondements d'une didactique spécifique de l'oral et que, des recherches menées, diverses orientations se dégagent. La prise en compte des multiples approches en enseignement de l'oral semble constituer le moyen de développer la compétence orale dans sa globalité, selon les dimensions et les méta-dimensions qui la composent. Rappelons que si l'oral est présent dans toutes les sphères de la vie étudiante (sociale, personnelle et professionnelle), il s'avère ardu de le circonscrire dans un cadre scolaire collégial, où les enseignants de français sont rarement formés à cet effet (Fortin, 2008). Nous nous questionnons donc à savoir quels sont les contenus d'enseignement et d'évaluation de

l'oral dans le cours de français de la FGP au collégial? Dans la conduite de cette recherche, trois objectifs spécifiques sont ciblés:

- 1- Décrire les contenus d'enseignement de l'oral à partir de plans du cours de français de la FGP au collégial et d'entretiens de suivi auprès d'enseignants;
- 2- Décrire les contenus d'évaluation de l'oral à partir de plans du cours de français de la FGP au collégial et d'entretiens de suivi auprès d'enseignants;
- 3- Dégager un portrait de chaque cas étudié et faire ressortir les similitudes et les différences entre les trois cégeps.

À travers ces objectifs, en plus de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la didactique de l'oral, notre travail devrait pouvoir inspirer les pratiques ultérieures des enseignants de français du collégial et suggérer des pistes de réflexion pour la formation initiale et continue des enseignants du collégial toutes disciplines confondues.

## Troisième chapitre

### **MÉTHODOLOGIE**

Les précédents chapitres ont permis de camper les assises contextuelles et conceptuelles sur lesquelles nous prenons appui, ce qui nous conduit au devis méthodologique déployé pour atteindre nos objectifs de recherche. Après avoir évoqué le type de recherche, nous présentons successivement l'échantillon retenu pour l'étude, la double nature des données et le dispositif de collecte en deux phases. Les techniques d'analyse employées sont par la suite explicitées et justifiées. Ce chapitre se termine par l'identification des forces et des limites de la démarche méthodologique.

#### 1. LE TYPE DE RECHERCHE

«Le chercheur qualitatif est un artisan en ce sens qu'il crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'investigation» (Taylor et Bogdan, 1984, dans Pourtois et Desmet, 1988, p.29). Essentiellement qualitative et interprétative, notre recherche est «marquée par l'intention de connaître, comprendre, expliquer les caractéristiques des éléments et de leurs relations composant un objet d'étude ou phénomène du monde éducationnel» (Lenoir, Hasni, Lacourse, Larose, Maubant et Zaid, 2012, p.27). Les méthodes qualitatives permettent d'analyser et de systématiser les processus sociaux et les constructions sociales (*Ibid.*). En ce sens, l'enseignement de la compétence orale est ici perçu comme un processus socioéducatif construit par ses acteurs, les enseignants de français du collégial. Notre recherche poursuit également une visée descriptive que Van der Maren (2003) définit comme un «type de recherche dont l'objectif central consiste à décrire la réalité en utilisant une ou plusieurs stratégies d'observation» (p. 78). Cette section présente tour à tour la posture épistémologique adoptée, la

méthode de recherche sur laquelle nous prenons appui ainsi que l'échantillon sélectionné.

### **1.1 La posture épistémologique**

La recherche qualitative suppose une conception structurée de l'observation menant à induire une connaissance par caractérisation, classification ou généralisation (Van der Maren, 2003). Étant donné que nous cherchons à décrire les contenus d'enseignement et d'évaluation de l'oral en nous basant sur les thèses construites en didactique de l'oral, nous pouvons parler, à l'instar de Savoie-Zajc et Karsenti (2004), d'une démarche selon une logique inductive modérée. Pour ce faire, nous avons adopté une posture épistémologique apparentée au constructivisme-interprétatif, c'est-à-dire que nous avons pris appui sur un cadre conceptuel partiel à partir duquel une grille d'analyse a pu être élaborée (Gagnon, 2012; Paillé et Mucchielli, 2012). Nous basant sur ce canevas théorique, nous avons toutefois voulu faire parler les données, en interpréter le sens dans l'intention de dégager des portraits, à la croisée de plans de cours et d'entretiens de suivi réalisés auprès d'enseignants. Sans avoir d'ambition évaluative, prescriptive ou transformative de l'enseignement de l'oral au collégial, nous pensons pouvoir en inspirer les pratiques et stimuler de nouvelles réflexions pour la recherche.

### **1.2 Une méthodologie inspirée de l'étude de cas multiples**

Sans appliquer fidèlement le protocole relatif à l'étude de cas, notre devis méthodologique est inspiré de certains paramètres propres à cette méthode de recherche. «De façon naturelle, l'être humain a tendance à étudier des cas particuliers pour comprendre la réalité et la prévoir» (Roy, S. N., 2009, p. 199). L'étude de cas est une technique de cueillette et de traitement de l'information qui permet d'«étudier un phénomène en contexte naturel» (Karsenti et Demers, 2004, p. 209). Couramment utilisée en sciences de l'éducation, elle se définit comme une «approche de recherche

empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un évènement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes» (Roy, S. N., 2009, p. 207). Merriam (1998, dans Karsenti et Demers, 2004) défend la légitimité de l'étude de cas en ce qu'elle favorise la découverte et la compréhension des dynamiques internes du cas à l'étude: «[C]ette approche est la plus prometteuse en termes d'avancement de la pratique éducative» (p. 211). Bien que selon Mongeau (2011), «l'étude de cas est caractérisée par un souci de rendre compte, selon plusieurs perspectives, de la complexité de la réalité» (p. 83), nous sommes consciente de la limite relative à ces multiples perspectives puisque notre étude se cantonne à la collecte de données à partir de plans-cadres, de plans de cours et d'entretiens de suivi. Concrètement, nous nous sommes intéressée à une population d'enseignants de français du collégial et à un terrain donné, le cours de français de la FGP. Toutefois, au-delà de l'analyse d'un seul contexte éducationnel, notre travail s'est étendu à l'étude de trois cégeps, lesquels peuvent s'apparenter à des cas.

L'étude de cas multiples permet de découvrir les convergences et les divergences entre plusieurs cas tout en contribuant à l'étude de la particularité de chacun des cas (Yin, 2014). Bien que nous ayons emprunté certaines techniques d'une étude de cas multiple, il convient toutefois de préciser que notre recherche s'en distancie par le fait que nous n'avons pas approfondi l'étude de chaque cas, étant donné que nous souhaitons avant tout dégager un éventail global des contenus d'enseignement et d'évaluation employés dans les trois cégeps sélectionnés. Pour guider notre travail, nous avons eu recours à un modèle de la pratique de l'étude de cas schématisée par Merriam (1998, dans Karsenti et Demers, 2004), lequel comporte trois étapes: une phase de préparation, une phase d'actualisation et une phase d'interprétation. Ces étapes de travail ont été sensiblement respectées, mais une étape supplémentaire a été consacrée à la comparaison des résultats obtenus dans les trois cégeps.

### 1.3 Le choix des cas à l'étude

Devant l'impossibilité de couvrir l'étendue du territoire que dessert le système collégial, nous avons ciblé, selon un mode d'échantillonnage intentionnel, trois cégeps situés dans des environnements distincts (Savoie-Zajc, 2004). Les cas ont été sélectionnés sur la base de leur accessibilité, mais également pour leur intérêt intrinsèque, notamment par la différence de localisation, de population étudiante et de corps professoral (Mongeau, 2011). Afin de préserver l'anonymat des établissements, nous les désignons alphabétiquement. Le tableau 4 présente un profil de chaque cégep, relativement au département duquel relève le cours de la FGP en français.

Tableau 5  
Profils des trois cégeps en 2013/2014

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>1. Localisation</b>	Région urbaine	Région semi-urbaine	Région semi-urbaine
<b>2. Département</b>	Français	Français	Arts et lettres
<b>3. Nombre d'étudiants</b>	≈ 8000	≈ 6200	≈ 2300
<b>4. Nombre d'enseignants de français</b>	≈ 55	≈ 50	≈ 30
<b>5. Nombre de groupes de français/semestre</b>	≈ 130	≈ 120	≈ 80
<b>6. Nombre d'étudiants/groupe</b>	≈ 40	≈ 30	≈ 25

Cette catégorisation donne un aperçu du profil respectif des trois cégeps sélectionnés pour la recherche. Nous avons en ce sens opté pour des cégeps localisés dans des milieux distincts: un cégep en région urbaine et les deux autres en région semi-urbaine. Il en résulte une variation dans le nombre d'étudiants et d'enseignants de français, ce qui confère davantage de diversité à notre échantillon, sans toutefois assurer une représentativité du réseau collégial.

## 2. LA COLLECTE DE DONNÉES

L'étude de cas multiples doit être contextualisée selon des données issues de sources de mesure variées (Yin, 2014). À cet égard, le design méthodologique employé se décline en deux phases. Notre corpus, soit l'«ensemble des documents pris en compte pour être soumis aux procédures analytiques» (Bardin, 2003, p. 127), est ainsi composé de plans de cours de français de la FGP et de transcriptions verbatim d'entretiens semi-dirigés réalisés auprès d'enseignants de français. L'ensemble des données recueillies est de nature qualitative, puisqu'elles se présentent sous la forme de textes ou de discours (Babbie, 2001, dans Lenoir *et al.*, 2012). De plus, Yin (2014) stipule que, pour rendre effective la comparaison des cas, le protocole d'investigation des différents milieux doit être mené de façon similaire et rigoureuse. Pour rencontrer ce critère, nous avons employé des procédures identiques auprès des trois cégeps. De plus, étant donné que nous cherchions à «découvrir les liens à travers les faits accumulés» (Savoie-Zajc, 2004, p. 139), nous ne prétendons pas à une généralisation ou à une transférabilité des résultats.

Notre collecte de données s'est donc effectuée en deux temps et dans des modes distincts, selon un processus itératif (Gagnon, 2012; Paillé et Mucchielli, 2012). Les participants sollicités font partie de la même population de référence, les enseignants de français de trois cégeps, mais les deux modes de collecte n'ont pas requis la même implication de leur part. En effet, seulement quelques enseignants ayant partagé leur plan de cours ont été sollicités pour des entretiens de suivi. Cette section décrit les deux dispositifs de collecte auxquels nous avons eu recours.

### 2.1 La première phase de collecte: les plans de cours

Avant de nous lancer dans la collecte des données, une étape préliminaire nous a permis de «tâter le terrain». En mai 2013, nous avons contacté une personne ressource, le responsable du département de français du Cégep B, afin d'obtenir un

premier échantillon constitué de trois plans de cours *000K* et du plan-cadre élaboré par le comité disciplinaire. Cette étape préliminaire nous a permis de «prendre connaissance de la nature et de l’envergure du matériel à traiter, et [de] prévoir les obstacles susceptibles de nuire aux travaux» (Roy, S. N., 2009, p. 217). Elle nous a familiarisée avec la forme et le contenu des plans de cours, et nous avons ainsi pu entamer l’élaboration d’une grille d’analyse arrimée aux données constitutives du corpus. La consultation de ces documents nous a amenée à revenir sur notre cadre conceptuel afin d’y ajuster quelques éléments, selon le processus d’aller-retour évoqué par Paillé et Mucchielli (2012). En guise d’exemple, nous avons notamment réduit la sous-section portant sur l’apprentissage de l’oral, afin de resserrer notre objet de recherche sur l’enseignant et de ne pas confondre le lecteur.

### *2.1.1 Le dispositif de collecte des plans de cours*

La première phase a consisté à récolter des plans de cours de français de la FGP en vue d’analyser, à l’aide d’une grille, les activités et les épreuves d’évaluation qu’ils comportent. Pour ce faire, nous avons contacté par courriel les responsables du département de français des trois cégeps, pour leur présenter notre projet de recherche et pour expliquer les motifs liés à notre requête et les retombées prévues tant pour le milieu socioéducatif que pour la recherche (annexe D). Nous nous sommes également montrée disponible pour des entretiens téléphoniques afin de discuter des modalités de la recherche, ce qui s’est avéré nécessaire dans les trois cas. Nous nous sommes de plus engagée à aller présenter les résultats de notre recherche auprès des enseignants de français des trois cégeps et à leur fournir une copie numérique de notre mémoire.

### 2.1.2 Les caractéristiques de l'échantillon de plans de cours

Les plans de cours étant des documents publics, ils n'ont pas nécessité l'obtention du consentement éthique de la part de chacun des enseignants<sup>21</sup>. En effet, le seul fait d'accepter de partager leur plan de cours et de l'acheminer au responsable du département constitue la garantie de leur approbation. À cet égard, il s'agit donc d'un «échantillonnage de convenance» puisque nous avons recueilli les plans de cours des enseignants qui ont bien voulu nous les partager (Savoie-Zajc, 2004, 2009). Le tableau 6 présente les caractéristiques de l'échantillon de plans de cours de la FGP retenu pour chaque cégep.

Tableau 6  
Caractéristiques de l'échantillon de plans de cours recueillis dans les trois cégeps

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>Total</b>
<b>1. Nombre de plans de cours 000K (pc)</b>	N=15	N=8	N=13	N=36
<b>2. Session(s)</b>	A13/H14	A13/H14	A13/H14	
<b>3. Positionnement du cours dans la séquence</b>	4	3	1	
<b>4. Pondération (hrs) théorie/pratique/maison</b>	1-3-2	2-2-2	3-1-2	
<b>5. Titre donné</b>	<i>Communication et ...</i>	<i>Langue et communication</i>	<i>Français adapté au programme: communication orale et écrite</i>	
	↓			
<b>6. Familles de programmes</b>	Sciences humaines (8) Arts (5) Sciences (2)	Sciences, lettres et arts (4) Techniques humaines et biologiques (4)	Pas de distinction entre les familles (13)	

<sup>21</sup> Information tirée du site du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke: <http://www.usherbrooke.ca/gestion-recherche/ethique-sante-et-securite/recherche-avec-les-etres-humains/cer-education-et-sciences-sociales/>, site consulté le 5 mars 2014.

Comme corpus, nous avons donc recueilli un total de 36 plans de cours, à raison de 15 pour le Cégep A, 8 pour le Cégep B et 13 pour le Cégep C<sup>22</sup>. Ceux-ci ont été collectés aux sessions d'automne 2013 et d'hiver 2014. Notons que, bien que nous ayons réitéré à quelques reprises la demande auprès de la personne ressource du Cégep B, c'est celui où nous avons recueilli le moins de plans de cours (8).

En regardant le tableau 6, certaines différences peuvent être remarquées entre les trois collèges quant aux modalités d'enseignement du cours de la FGP en français. Nous avons d'abord constaté que ce cours n'est pas donné selon la même séquence, parmi les quatre cours de français obligatoires. En effet, pour le Cégep A, il clôture le parcours de la formation générale et permet une synthèse des acquis des cours précédents, alors que dans le Cégep B, il est donné en troisième lieu, soit après le cours *Littérature et imaginaire* et avant le cours *Littérature québécoise*, et vise surtout à préparer l'étudiant à exercer son jugement critique. Le Cégep C, quant à lui, entame le cursus de la formation générale en français avec le cours de FGP, qui dans ce cas agit davantage à titre de préparation aux trois autres cours de français en permettant une incursion dans l'univers de la littérature. Par ailleurs, la pondération relative au nombre d'heures dévolues à la théorie, à la pratique et au travail à la maison varie considérablement d'un cégep à l'autre. Ainsi, le Cégep A met davantage l'accent sur la pratique et le Cégep C sur la théorie, alors que le Cégep B accorde un temps égal à la pratique, à la théorie et au travail à la maison avec un ratio de 2-2-2. Tous ces aspects induisaient d'emblée une disparité de contenus que la conduite de nos objectifs opératoires nous a permis de confirmer.

### 2.1.3 Les plans-cadres de la FGP en français

Deux des trois cégeps nous ont fourni un plan-cadre élaboré par le comité disciplinaire pour le cours de la FGP en français. Ces documents définissent les

---

<sup>22</sup> Il est à noter que nous avons également recueilli quelques plans des trois cours de français de la formation générale commune, afin de voir si l'exposé oral était utilisé à des fins évaluatives, bien qu'aucun contenu lié à l'oral ne figure dans les devis ministériels de ces cours.

barèmes communs auxquels tous les enseignants doivent se conformer dans la planification de leur cours, afin d'assurer une équité des contenus d'enseignement et d'évaluation au sein de leur département. Peut-être en raison d'un plus petit milieu ou par choix de conserver une liberté de manœuvre et l'empreinte personnelle des enseignants dans le choix des contenus pour ce cours, le Cégep C ne possède pas de plan-cadre officiel pour le cours 104. Les répondants C1 et C2 nous ont toutefois affirmé que les enseignants de français s'entendent en comité sur certains barèmes et standards à être respectés par tous, notamment la nécessité d'évaluer au moins un exposé structuré et monogéré, et qu'un guide définissant des balises communes permet à tous les enseignants de s'arrimer entre eux. Notons toutefois que nous n'avons pas pu avoir accès à ce guide.

Dans les plans-cadres des deux collèges (A et B) et en concordance avec le devis ministériel (annexe A), le cours de la FGP vise l'acquisition d'habiletés transférables, ce qui induit une ouverture sur le champ d'études de l'étudiant. Cela traduit une volonté pragmatique de le préparer à mettre en application ses acquis dans sa pratique professionnelle. Ce cours vise également à ce que l'étudiant «puisse reconnaître et choisir les principes et les procédés de la communication pour la compréhension et la production de différents types de discours oraux et écrits» (plan-cadre du Cégep B, p. 1). Notons ici que l'idée de compréhension, donc de réception orale, est directement convoquée dans les visées du cours de la FGP.

Une synthèse des indications retrouvées dans les plans-cadres des deux cégeps se retrouve en annexe E (contexte de réalisation, documentation, méthodes pédagogiques, contenus obligatoires, activités obligatoires, activités aux choix).

Quant à l'évaluation de la compétence orale, il ressort des deux plans-cadres consultés que les critères tiennent compte à la fois du contenant et du contenu, de la forme et du fond. La proportion entre les deux peut varier entre 40 % et 60 % pour la forme et 40 % à 60 % pour le contenu. Par ailleurs, le pourcentage accordé à

l'épreuve d'évaluation finale du cours de français de la FGP doit se situer en 30 % et 40 %. Dans les deux plans-cadres, il est stipulé que cette évaluation doit toujours comporter un volet oral et un volet écrit, lesquels doivent être complémentaires.

Hormis quelques nuances mineures, notre analyse rend compte d'une similitude entre les plans-cadres des deux cégeps. Il y transparait que les comités disciplinaires ont le souci d'offrir aux étudiants un cours qui soit fidèle aux critères de performance dictés par le devis ministériel de la FGP (annexe A). Le fait de laisser aux enseignants le choix de certaines activités d'apprentissage à travers la réalisation de projets démontre bien l'autonomie professionnelle caractéristique de l'ordre collégial, laquelle permet à chaque enseignant de construire un cours selon ses intérêts personnels. De ce fait, bien que les plans-cadres permettent une uniformisation et une équité relative des contenus, les plans de cours élaborés par les enseignants témoignent, nous le verrons, de leur unicité respective.

## **2.2 La deuxième phase de collecte: les entretiens de suivi**

La seconde phase de collecte de données a consisté à réaliser des entretiens semi-dirigés auprès d'enseignants de français du collégial sélectionnés délibérément et disponibles. Ces données complémentaires nous ont permis d'apporter des précisions quant aux contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale retrouvés dans les plans de cours.

### *2.2.1 L'entretien semi-dirigé*

L'entretien s'avère être approprié «lorsqu'on veut recueillir de l'information approfondie plutôt qu'étendue; lorsque la taille de l'échantillon est réduite» (Mayer et Saint-Jacques, 1996, p. 130). Consistant en «une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur» (Savoie-Zajc, 2009, p. 338), cette technique permet de dégager une compréhension riche des phénomènes à l'étude (Bardin, 2003). Pour ce

faire, il s'est avéré utile d'établir un «un schéma d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents à la recherche» (Savoie-Zajc, 2004, p. 133), lequel a été remanié à la suite de la première phase d'analyse des plans de cours (annexe F).

### *2.2.2 Le guide d'entretien*

Le choix de procéder à des entretiens semi-dirigés a nécessité une étape préparatoire: la délimitation des aspects que nous souhaitions aborder. Pour ce travail, nous avons choisi d'articuler notre guide sous forme de regroupements thématiques, lesquels se déclinent en quelques questions spécifiques visant à soutenir l'échange (Paillé, 1991). En nous basant sur notre cadre conceptuel et nos objectifs de recherche, trois axes ont été dégagés: 1) contexte d'enseignement; 2) planification et choix de contenus; 3) enseignement et évaluation de l'oral. Nous avons ainsi formulé 12 questions favorisant l'explicitation des informations retrouvées dans les plans de cours (annexe F).

### *2.2.3 La validation du guide d'entretien*

Avant la passation des entretiens semi-dirigés, nous avons procédé à une étape de consultation en trois temps afin d'ajuster les questions et de voir si l'ensemble des thématiques étaient couvertes. Ainsi, l'instrument de collecte a été soumis à l'approbation de l'équipe de direction, mais il a également été présenté au responsable du département de français du Cégep A ainsi qu'à une tierce personne considérée à titre d'expert dans le domaine de la didactique de l'oral.

### *2.2.4 La sélection des répondants pour les entretiens*

À la suite de l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke (annexe G), nous avons une fois de plus eu recours à nos personnes-ressources afin de connaître les politiques de chaque cégep, eu égard aux modalités de recherche sur des êtres humains. Deux des trois cégeps nous ont ainsi demandé de

nous soumettre à une procédure de certification éthique auprès de leurs comités respectifs d'éthique de la recherche. Une fois les formulaires acceptés, la sélection des enseignants sollicités pour les entretiens s'est réalisée selon un mode intentionnel, puisque, après avoir procédé à une première étape d'analyse de plans de cours, nous étions en mesure de cibler quelques enseignants que nous avons contactés par voie électronique (annexe H). Les responsables des départements de français nous ont également suggéré certains enseignants qu'ils savaient réceptifs à notre thème de recherche. Nous avons invité les enseignants ciblés à participer à des entretiens de suivi concernant les contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale retrouvés dans les plans de cours de la FGP. Afin de nous assurer de procéder à au moins six entretiens, nous avons fait parvenir notre requête à dix enseignants. Ceux qui ont accepté de participer ont été contactés par courriel ou par téléphone afin de désigner le moment et l'endroit opportuns pour faire l'entretien. Nous leur avons acheminé un formulaire de consentement éthique garantissant leur anonymat et l'absence de risques encourus qu'ils ont dû signer au moment de l'entretien (annexe D). Notons que tous les répondants ont accepté que les entretiens soient enregistrés.

### *2.2.5 Les données sociodémographiques des répondants*

La passation d'un autre formulaire (annexe J) nous a permis de rassembler les renseignements sociodémographiques susceptibles d'apporter un éclairage aux réponses des répondants et de dresser un portrait de chacun d'entre eux. Ce formulaire comporte des questions sur le genre, la langue première, le groupe d'âge, la formation universitaire, le domaine de spécialisation et l'expérience d'enseignement.

Pour l'ensemble des trois cégeps, quatre femmes et deux hommes ayant tous, à l'exception d'une personne, le français comme langue première ont participé aux entretiens. Les années d'expérience en enseignement collégial varient d'un enseignant à l'autre, mais le Cégep A est celui où les enseignants interrogés avaient

en moyenne le plus d'expérience alors que le Cégep C est celui où ils en avaient le moins. Les formations universitaires sont également diversifiées. Toutefois, au deuxième cycle, elles sont toutes ancrées dans le champ de la littérature. Notons qu'au collégial, la maîtrise en littérature constitue une exigence d'embauche des enseignants de français. Il apparaît que seule l'une des répondants du Cégep B détient un doctorat. Nous retenons de plus que tous les répondants enseignent au moins trois des quatre cours obligatoires de la formation générale en français. Le profil détaillé des six répondants est présenté dans le tableau 7.

Tableau 7  
Synthèse des renseignements sociodémographiques  
des six enseignants de français interrogés

	<b>A</b>		<b>B</b>		<b>C</b>	
Enseignant	1	2	1	2	1	2
Genre	M	F	F	F	F	M
Langue 1 <sup>re</sup>	F	Polonais	F	F	F	F
Années exp. ens. collég.	+ 21	11-15	16-20	6-10	11 à 15	6 à 10
Diplômes	1 <sup>er</sup> cycle: Journalisme 2 <sup>e</sup> cycle: MA Litt. qc.	2 <sup>e</sup> cycle MA Langue moderne	PhD Socio. de la litt.	1 <sup>er</sup> cycle: Études fr. 2 <sup>e</sup> cycle: MA études litt.	1 <sup>er</sup> cycle: Études fr./ pédagogie / hist. de l'art 2 <sup>e</sup> cycle: MA lettres	2 <sup>e</sup> cycle Litt. fr. et qc.
sCours enseignés	1, 2, 3, 4 FG Théâtre	1, 2, 4 FG	1, 2, 3, 4 FG Théorie litt., Litt. étrangère, Litt. Pop.	1, 2, 3, 4 FG Linguistique et société	1, 2, 3, 4 FG	1, 2, 3, 4 FG 1 cours arts et lettres
Autre	Deux ans art dramatique sec. IV-V.		Quatre ans chargée de cours Sc. Éduc. Tutrice MIPEP		Deux ans secondaire: français 1 an éducation aux adultes	Un an Université du 3 <sup>e</sup> âge: Littérature

**Légende:**

Genre: M (masculin), F (féminin)

Langue 1<sup>re</sup>: F (français)

1<sup>er</sup> cycle: études de baccalauréat et certificat

2<sup>ème</sup> cycle: diplôme d'études supérieures et maîtrise (MA)

PhD; Doctorat

Litt.: littérature

Qc: québécoise

FG: formation générale en français

### 3. LES TECHNIQUES D'ANALYSE EMPLOYÉES

L'étude de cas multiples, comme plusieurs méthodes de recherche, n'emprunte pas un processus linéaire, mais se réalise plutôt en mode d'analyse continue permettant au chercheur de «relever des facteurs d'influence insoupçonnés ou de nouvelles sous-questions» (Lenoir *et al.*, 2012, p. 219). Nos données étant puisées de deux sources distinctes, elles ont été traitées selon deux techniques d'analyse que nous avons eu le mandat d'articuler entre elles dans notre interprétation. Les plans de cours ont été soumis, après une première étape d'analyse documentaire à l'aide d'une grille visant à organiser les données, à une analyse de contenu de type catégorielle permettant la quantification de certains résultats. La méthode employée rejoint les propos de Merriam (1998, dans Karsenti et Demers, 2004), pour qui l'analyse et l'interprétation des données se réalisent selon un «[r]aisonnement inductif afin de créer des catégories et des liens entre les catégories et les propriétés» (p. 212). Pour la seconde phase, l'analyse thématique selon Paillé et Mucchielli (2012) a servi au traitement des données recueillies lors des entretiens

#### 3.1 La première phase d'analyse

La première phase a consisté en une analyse des plans de cours. Selon Aktouf (1987, dans Lenoir *et al.*, 2012), «[l]e chercheur devra disposer d'une grille d'analyse basée sur la ou les théories particulières appartenant au champ de connaissance retenu pour conduire sa recherche» (p. 215). C'est dans ce sens que De Ketele et Roegiers (1991, dans Lenoir *et al.*, 2012) emploient l'expression «dispositif systématique de description» (p. 44). Étant donné le nombre assez volumineux de documents à traiter (n = 36 plans de cours d'en moyenne 10 pages), nous avons élaboré un système de classement des informations à l'aide d'une grille d'analyse inspirée de celle élaborée par Gagnon (2005) et reprise par Sénéchal (2012a) dans le cadre d'analyses des moyens d'enseignement de l'oral. Nous nous sommes toutefois écartée de ces grilles en certains aspects, notamment dans le lien que nous avons établi avec le devis

ministériel du collégial et par l'ajout de la méta-dimension réflexive, mais aussi parce que nous avons analysé les plans de cours dans leur ensemble, et non seulement les activités isolées comme l'ont fait Gagnon (2005) et Sénéchal (2012a).

Dans l'élaboration de notre grille d'analyse, nous avons défini des indicateurs dans le sens de «données observables permettant d'appréhender les dimensions, la présence ou l'absence de tel attribut dans la réalité étudiée» (Grawitz, 1990, dans Lenoir *et al.*, 2012, p. 235). Tout en étant arrimés au matériau servant à l'analyse, ces indicateurs ont opérationnalisé les principaux concepts recensés en didactique de l'oral qui constituent notre cadre conceptuel. Ils ont ainsi délimité les aspects prioritaires à considérer dans notre investigation. Notre grille d'analyse des contenus d'enseignement de l'oral dans les plans de cours de français de la formation générale propre présentée en annexe K comprend trois sections subdivisées en plusieurs catégories et sous-catégories que nous explicitons ci-après.

#### 1. L'identification du plan de cours

Au préalable, tous les plans de cours récoltés ont été identifiés par une lettre (A, B ou C) correspondant à leur cégep d'appartenance et numérotés chronologiquement. La première entrée de la grille a permis des classifications selon le titre du cours, la séquence et la session où il est donné, les objectifs généraux ainsi que les méthodes pédagogiques privilégiées.

#### 2. L'inventaire et les caractéristiques des activités prévues

Le cœur de la grille, la deuxième section, comporte 14 catégories et plusieurs sous-catégories permettant de caractériser les activités prévues dans les plans de cours, en termes de présence (P) ou d'absence (A) de divers aspects liés à la didactique de l'oral. Cette même section a été reprise pour chaque activité retrouvée dans chaque plan de cours, nous permettant de dégager la majorité de nos résultats.

### 3. Les épreuves d'évaluation

La troisième entrée de notre grille nous a permis de classer les épreuves d'évaluation selon les dispositifs prévus, les outils d'évaluation utilisés ainsi que l'adéquation entre les contenus enseignés et évalués. Nous basant sur le principe en didactique de l'oral stipulant que, idéalement, tout ce qui est évalué doit avoir été enseigné, qu'il ne faut pas surcharger l'apprenant d'information et qu'il vaut mieux limiter les contenus pour que les apprentissages soient réalisés (Dolz et Schneuwly, 1998/2009; Dumais, 2008; Lafontaine, 2001), nous avons été en mesure de classer les plans de cours. À partir des critères d'évaluation utilisés par les enseignants de français, ce dernier paramètre de notre grille nous a permis de reprendre tous les éléments du tableau 2 présentant les composantes de la compétence orale selon les trois dimensions (linguistique, discursive, communicative) et les deux méta-dimensions (psychoaffective, réflexive). Il nous a ainsi été possible de cerner quelles composantes étaient les plus évaluées et lesquelles l'étaient le moins.

Cette première phase d'analyse a consisté à classer, à ordonner et à catégoriser les plans de cours selon certains critères, afin d'en faciliter l'accès ultérieur (Bardin, 2003). Comme nous visions des mises en relation, cette même procédure a été appliquée séparément sur chacun des cégeps à l'étude. Les données ont été compilées à l'aide du logiciel de traitement Excel.

#### 3.1.1 *La validation de la grille d'analyse*

Tout comme pour le guide d'entretien, la grille d'analyse a été élaborée en collaboration avec l'équipe de direction, mais elle a également été validée par un responsable du département de français du collégial ainsi que par un membre de la communauté scientifique considéré à titre d'expert en didactique de l'oral. Cette procédure de validation nous a permis d'ajuster quelques éléments de notre grille afin d'en augmenter la pertinence et l'efficacité. Par exemple, les formulations de

certaines questions ont été bonifiées afin d'éviter toute ambiguïté chez les répondants. Le guide d'entretien dans son ensemble a été simplifié à la suite des recommandations de ces ressources externes.

### 3.1.2 *L'analyse catégorielle*

Bardin (2003) définit l'analyse de contenu comme «un ensemble de techniques d'analyse de communication visant, par des procédures systématiques et objectives de description de contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances» (p. 47). Après avoir disposé toutes les informations contenues dans les plans de cours à l'intérieur de notre grille, ce qui revient à un procédé de réduction des données (Paillé et Mucchielli, 2012), nous avons poursuivi notre travail à l'aide d'une technique d'analyse de contenu: l'analyse catégorielle. L'analyse catégorielle consiste à catégoriser, à classer les éléments constitutifs du discours selon des critères préalablement établis (*Ibid.*). Pour ce faire, nous avons emprunté une structure d'analyse par «boîtes» qui consiste à répartir les éléments au fur et à mesure qu'ils se présentent (*Ibid.*). La grille d'analyse avait déjà joué en partie ce rôle classificateur à la suite duquel nous avons traité succinctement chacune des entrées afin de générer des tableaux de résultats facilitant leur interprétation et leur mise en relation avec les résultats obtenus lors des entretiens.

## 3.2 **La deuxième phase d'analyse**

À la lumière des résultats de l'analyse des plans de cours, certaines questions plus précises relatives aux contenus d'enseignement et d'évaluation ont pu être formulées. À partir de cela, nous avons rencontré des enseignants dont le plan de cours avait capté notre intérêt soit pour la richesse de son contenu ou pour les questions qu'il avait suscitées. Quelques modifications ont alors été apportées au guide d'entretien. Afin de traiter les données recueillies lors des entretiens, celles-ci

ont été retranscrites et anonymisées. Par la suite, nous avons également eu recours à l'analyse de contenu, mais cette fois-ci selon une procédure thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). Tout comme pour l'analyse à l'aide de la grille, nous avons fait «intervenir des procédés de réduction des données» (*Ibid.*, p. 231). Pour ce faire, nous avons cherché à dégager les «unités de sens» que nous avons inventoriées dans un relevé de thèmes (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette étape de «thématisation continue» nous a permis de ventiler le discours de nos répondants, en les disposant sur un «arbre thématique» selon les axes de notre guide d'entretien. Nous avons ainsi transposé toutes les «unités de sens» dégagées selon ces axes thématiques, ce qui a facilité, par la suite, «la découverte des relations porteuses de sens» (Deslauriers, 1991, dans Lenoir *et al.*, 2012, p. 215). En cours d'analyse, tel qu'escompté, chaque axe s'est ramifié en diverses catégories conceptuelles.

Au final, dans la logique de l'étude de cas multiples (Roy, S. N., 2009), les résultats obtenus nous ont permis de présenter un portrait descriptif des contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale pour chaque cégep, ce qui a mené à un travail de comparaison entre les différents milieux investigués, afin d'en dégager les similitudes et les différences. Ces portraits ont ensuite été mis en relation avec les avancées de la recherche en didactique de l'oral.

#### 4. LES FORCES ET LES LIMITES DU DEVIS MÉTHODOLOGIQUE

Cette dernière section du cadre méthodologique cerne les forces et les limites du devis présenté. Premièrement, le choix de nous inspirer de la méthode de l'étude de cas multiples confère davantage d'intérêt et de crédibilité à nos résultats que ceux qui proviendraient d'un seul cas. De plus, «grâce à son approche inductive, l'étude de cas devient très efficace pour analyser des réalités que les théories existantes expliquent mal ou seulement en partie» (Gagnon, 2012, p. 209). Cette méthode s'est donc avérée appropriée, étant donné que l'ordre collégial est encore peu exploré en didactique de l'oral. Par ailleurs, le travail itératif effectué dans l'élaboration du cadre

conceptuel et du devis méthodologique a ajouté une cohérence interne à la démarche explicitée. De plus, le recours à une analyse préliminaire, le double dispositif de recueil des données ainsi que leurs procédures de validation correspondent aux critères de rigueur associés à la recherche scientifique. En effet, pour Karsenti et Demers (2004), la validité interne de l'étude de cas réside dans la triangulation des données, dans la validation des instruments, ainsi que dans la révision des données par les pairs et les participants, stratégies auxquelles nous avons eu recours. Quant à la validité externe, ces mêmes auteurs parlent de stratégies telles que l'échantillonnage, le fait d'établir des questions prédéterminées (guide d'entretien), d'avoir recours à un processus spécifique d'encodage et d'analyse (grille) et du degré de typicité du/des cas (cégeps publics). Ces stratégies sont des sources de validité que comporte notre méthodologie et qui favorisent une objectivation relative du matériau étudié.

En contrepartie, le choix de procéder par échantillonnage de convenance constitue la limite majeure de ce devis méthodologique. L'une des faiblesses de l'étude de cas, mais aussi de l'analyse de contenu, est aussi la difficulté de généralisation des résultats: «[L]es différentes variantes ne sont guère équivalentes et ne sont donc pas interchangeables» (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 161). Bien que les trois cégeps investigués puissent donner un aperçu de ce qui est réalisé à l'ordre collégial, ils ne sauraient être considérés comme représentatifs de l'ensemble du réseau collégial, chaque établissement ayant son propre fonctionnement issu d'un processus décisionnel à l'interne. Notre recherche rencontre donc des limites avouées de représentativité et de transférabilité des résultats (Lenoir *et al.*, 2012). Toutefois, «[l]'exigence de la représentativité est moins fréquente qu'on le pense parfois: il ne faut pas confondre scientificité et représentativité» (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 162). Dans ce cas-ci, «des sujets étudiés sont pris comme un tout et non comme une variable» (*Ibid.*, p. 164). À cet égard, à défaut d'être représentatifs sur le plan statistique, les cas à l'étude le sont sur le plan théorique (Gagnon, 2012). Quant au dispositif de collecte de données, Savoie-Zajc (2004) fait état des biais que peut

comporter l'entretien semi-dirigé relativement au filtre langagier qui s'impose inévitablement au chercheur, en raison de ses attentes et de ses préconceptions. Ainsi, ce mode de collecte de données ne peut prétendre à une objectivité totale. Il faut donc toujours garder conscience du caractère approximatif des données récoltées.

Pour contrer quelques-unes de ces limites, nous avons sélectionné trois cégeps de différents milieux (urbain et semi-urbain) afin de les comparer entre eux. Le recours à une méthodologie en deux phases de collecte et d'analyse nous a également permis de minimiser les effets de ces limites.



## Quatrième chapitre

### **RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION**

L'application du protocole de recherche en deux phases, tel que présenté au chapitre précédent, nous a permis de dégager des résultats quant aux contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale annoncés dans les plans de cours de français de la FGP à l'ordre collégial. Une première section de ce quatrième chapitre s'attarde à la description des contenus d'enseignement de la compétence orale générée par l'analyse de 36 plans de cours provenant des trois cégeps et des six entretiens menés auprès d'enseignants de français. Une deuxième section présente la description des contenus d'évaluation de la compétence orale selon les mêmes modalités. Chaque section se subdivise en quatre sous-sections: 1) les résultats globaux pour l'ensemble des trois cégeps; 2) les résultats spécifiques à chaque cégep; 3) quelques nuances apportées par les entretiens; 4) notre interprétation des résultats.

#### 1. LA DESCRIPTION DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT DE LA COMPÉTENCE ORALE

La section qui suit présente les résultats dégagés à partir des indicateurs retrouvés dans notre grille d'analyse (annexe K). Nous y exposons succinctement des résultats relatifs à la proportion entre les activités pratiques et théoriques liées à l'oral, aux volets exploités (production/réception), aux modes de gestion de la situation de communication orale (monogéré/polygéré), aux références exploitées dans les activités ainsi qu'aux composantes de la compétence orale (dimensions et méta-dimensions) sollicitées dans les contenus d'enseignement. Une dernière sous-section

offre un complément d'information en posant un bref regard sur des plans de cours de la FGC<sup>23</sup>.

## 1.1 Les activités liées à l'oral dans les plans de cours

Notre analyse de contenu a été réalisée à partir du nombre total d'activités liées à l'enseignement de la compétence orale qu'il nous a été possible d'extraire des plans de cours. À partir des 36 plans de cours récoltés dans les trois cégeps (A=15, B=8, C=13), un total de 196 activités (A=87, B=49, C=60) ont été analysées. La moyenne générale d'activités liées à l'oral est établie à 5,4 activités par plan de cours (A=5,7, B=6, C=4,6). Les activités analysées ont d'abord été divisées en deux catégories: théoriques et pratiques. Il convient de préciser que la plupart des activités théoriques retrouvées dans les plans de cours touchent à l'écrit. Celles qui ont été retenues pour l'analyse sont celles qui démontrent un lien direct avec le développement de la compétence orale. Elles sont donc considérées dans l'articulation indissociable qui coexiste entre l'oral et l'écrit. Les activités pratiques, quant à elles, sont celles qui sollicitent explicitement le développement de la compétence orale. Nous présentons ici les résultats d'abord de façon globale pour les trois cégeps (1.1.1) et ensuite par cégep (1.1.2).

### 1.1.1 Les résultats globaux pour l'ensemble des trois cégeps

La figure 3 rend compte de la proportion d'activités à dominante théorique et d'activités à dominante pratique<sup>24</sup> retrouvée au total dans les plans de cours de français de la FGP.

---

<sup>23</sup> Pour rappel, à l'ordre collégial, les contenus d'enseignement peuvent s'élaborer sous forme de séquences didactiques, lesquelles se déclinent en activités d'apprentissage (Scallon, 2004). Il revient à l'enseignant de déterminer des contenus d'enseignement qui correspondent aux objectifs du devis, en conformité avec le plan-cadre élaboré par le comité disciplinaire de son département.

<sup>24</sup> Dans le but d'alléger la lecture, les expressions activités théoriques et pratiques qui sont employées dans le texte réfèrent aux activités à dominantes théorique et pratique.

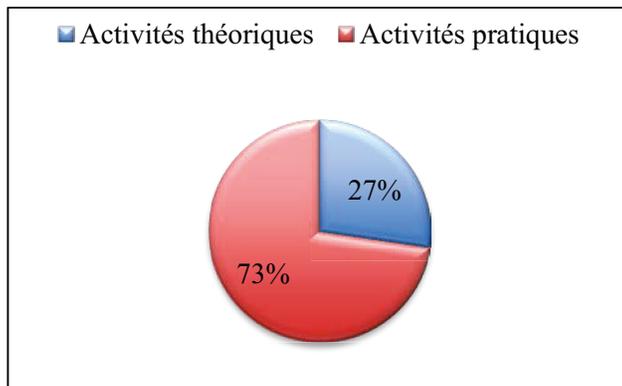


Figure 3: Proportions d'activités théoriques et pratiques liées à l'oral pour l'ensemble des cégeps

Pour l'ensemble des cégeps, les activités pratiques dominent, la proportion globale entre les activités théoriques et pratiques étant de 27,3 % d'activités théoriques et 72,7 % d'activités pratiques. Parmi les activités théoriques, nous retrouvons des séquences d'enseignement magistral des théories de la communication, majoritairement centrées sur le schéma de Jakobson (1973), sur les fonctions du langage ainsi que sur les facteurs de réussite ou d'échec de la communication. Certaines activités théoriques portent aussi sur l'emploi des registres langagiers ou sur l'histoire du français parlé au Québec. Nous y retrouvons de plus des séquences d'enseignement de genres oraux formels tels que l'entrevue, le débat, la publicité, le billet d'humeur, la lecture expressive, le compte rendu critique oral, etc. Ces activités théoriques se veulent presque toujours préalables à des exercices pratiques qui placent l'étudiant en contexte de production ou de réception orale, en mode monogéré ou polygéré. Parmi celles-ci, nous retrouvons plusieurs ateliers formatifs portant sur divers genres oraux formels comprenant parfois des productions initiales et des séances de rétroaction individuelles ou de groupes.

### *1.1.2 Les résultats spécifiques à chaque cégep*

La figure 4 montre les proportions d'activités théoriques et pratiques spécifiques à chacun des trois cégeps ciblés.

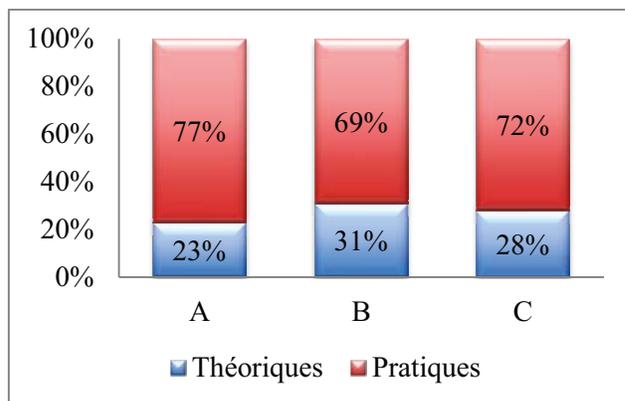


Figure 4: Proportions d'activités théoriques et pratiques spécifiques à chaque cégep

Les proportions entre les activités théoriques et pratiques sont sensiblement les mêmes dans les trois cégeps. Le Cégep A est toutefois celui qui accorde le plus d'importance aux activités pratiques soit 77 %, alors que le Cégep B est celui où les activités théoriques sont les plus nombreuses (31 %). Le tableau explicitant en détail le nombre d'activités analysées par cégep peut être consulté en annexe L.

En ce qui a trait aux choix de contenus, un examen des références bibliographiques retrouvées dans les plans de cours nous a permis de constater que les enseignants puisent majoritairement leurs sources dans les domaines de la linguistique et des communications. Le tableau 8 présente, en ordre d'importance, les cinq références les plus souvent citées par les enseignants dans les plans de cours des trois cégeps.

Tableau 8  
 Occurrences des références les plus évoquées  
 dans les plans de cours de chaque cégep

Références	A		B		C		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Gélinas, M.-C. (2005). <i>La communication : notions fondamentales</i> . Anjou : CEC.	8	25	5	42	12	48	25	37
2. Arcand, R. et Bourbeau, N. (1995). <i>La communication efficace : de l'intention aux moyens d'expression</i> . Anjou : CEC.	10	34	3	25	1	2	14	21
3- Girard, F. (1996). <i>Apprendre à communiquer en public</i> . Sainte-Foy : Le Griffon d'argile.	4	12	1	8	7	28	12	18
4- Béland, B. et Levac, G. (2011). <i>Guide de communication orale et écrite</i> . Montréal : Groupe Modulo.1	4	12	1	8	4	16	9	13
5- Robaire, S. et Légaré, R. (1997). <i>Discours et communication</i> , Montréal :Hurtubise.	5	16	2	17	1	2	8	12
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

Légende : f = fréquence d'apparition de la référence dans les médiagraphies des plans de cours

L'ouvrage de Gélinas (2005) est le plus évoqué dans le total des plans de cours récoltés (37 %), alors que celui de Robaire et Légaré l'est le moins (12 %). La référence d'Arcand et Bourbeau (1995) revient quand à elle plus souvent dans le Cégep A (34 %). L'ouvrage de Girard (1996) ainsi que celui de Béland et Levac (2011) sont pour leur part davantage cités dans le Cégep C.

### 1.1.3 Quelques nuances apportées par les entretiens

Les six enseignants interrogés ont tous spécifié qu'ils ne détenaient pas de formation en enseignement de l'oral et qu'ils n'étaient pas familiers avec le champ de recherche de la didactique de l'oral. La plupart ont mentionné qu'ils avaient dû se référer à des ouvrages génériques issus des champs de la linguistique et des communications afin de cibler les contenus qu'ils souhaitaient explorer dans le cours de la FGP. Ils ont également déclaré à l'unanimité que leurs compétences

pédagogiques relatives à l'oral se sont développées de façon autodidacte et progressive, au fil de l'expérience professionnelle. La répondante B2, pour qui l'enseignement de l'oral a été une opportunité de porter un méta-regard sur sa propre compétence, s'est exprimée ainsi:

Enseigner la compétence orale, moi ça m'a amenée à être une meilleure enseignante. En fait, il a fallu que je pense moi-même à ma communication orale pour pouvoir l'enseigner puis je me suis rendu compte que je devais m'améliorer. Je me suis beaucoup améliorée depuis que je donne ce cours-là.

Par ailleurs, la moitié des répondants soutient l'idée que la compétence orale se développe chez l'individu de façon naturelle depuis l'enfance, qu'il s'agirait avant tout d'une question de prédisposition ou d'aptitude, mais qu'un enseignement explicite pourrait contribuer à son amélioration. Au niveau de la formation initiale à l'enseignement, Viola *et al.* (2012) ont démontré que près d'un futur enseignant sur cinq est du même avis. Pour le collégial, un des enseignants stipule à cet égard que relativement à la compétence orale, son rôle est de «simplement donner aux étudiants des occasions encadrées de la mettre en pratique, de l'exercer» (C2).

À travers les six entretiens menés, il nous a été possible de constater que les contenus choisis par chacun des enseignants découlaient grandement de leurs propensions et intérêts personnels: «Étant donné qu'on a quand même une certaine latitude en ce qui concerne le contenu, les enseignants vont aller avec leur personnalité» (A1). Pour l'un des enseignants, les choix de contenus seraient également influencés par des «modes et tendances» (C2). Les directives des départements étant flexibles, les enseignants peuvent ainsi bâtir un cours à leur image, témoignant de la liberté de manœuvre propre à l'enseignement collégial. La proportion d'activités théoriques et pratiques varie donc légèrement d'un enseignant à l'autre. Certains ont tendance à pousser plus loin des aspects théoriques qu'ils jugent importants ou en lien avec les champs d'études de leurs étudiants, alors que d'autres

misent davantage sur l'exercice pratique. Le fait est que le devis ministériel présente le cours de la FGP selon une mise en pratique nécessaire au développement de la compétence orale, puisqu'il comporte des éléments relatifs à la production de discours oraux.

Pour ce qui est de la fidélité au plan de cours, les six enseignants interrogés ont affirmé que leur pratique d'enseignement demeurerait entièrement fidèle à leur planification. Sans modifier les contenus en cours de pratique, la plupart des enseignants ont cependant ajouté qu'ils se gardaient un jeu quant à l'échéancier et que les décisions en cas de changements étaient toujours consensuelles avec les étudiants. Pour une enseignante, la conformité au plan de cours est une forme de contrat «sévère» auquel il ne faut pas déroger (A2). Les deux enseignantes du Cégep B se sont quant à elles dites fidèles à 100 % à leur plan (B1) et que l'improvisation n'avait pas sa place dans ce contexte (B2). Enfin, une enseignante du Cégep C considère que les étudiants ont besoin d'être sécurisés quant aux contenus et qu'il ne faut donc pas leur réserver de surprise.

#### *1.1.4 Notre interprétation des résultats*

Le manque de formation spécifique à l'enseignement de l'oral (Fortin, 2008, 2010) explique peut-être la diversité des références retrouvées dans les médiagraphies des plans de cours, dont aucune ne convoque un ouvrage ou une publication issu du champ de recherche de la didactique de l'oral. Une disparité peut ainsi être observée, puisque les choix de contenus semblent découler des intérêts des enseignants. À titre d'exemple, l'enseignante A2, qui considère important de former ses étudiants à déceler les arnaques et les paralogismes par l'écoute vigilante, nous a partagé qu'un grand pan de sa planification était basée sur le livre *Petit cours d'autodéfense intellectuelle* de Baillargeon (2006). Certaines des activités répertoriées s'appuient également sur des œuvres littéraires pour propulser la communication voire même la créativité. Les ancrages sont donc très variés et empreints de l'unicité de chaque

enseignant, de son expérience, de ses propensions personnelles et de ses objectifs pédagogiques. Cette disparité a certainement tendance à être exacerbée par les flottements du devis ministériel et la flexibilité des plans-cadres consultés.

Néanmoins et malgré une formation lacunaire, il semblerait que l'expertise et l'autonomie professionnelle des enseignants de français leur permettent de planifier des contenus qui favorisent le développement de la compétence orale. La quantité et la qualité des activités pratiques retrouvées dans les plans de cours témoignent de l'importance qu'accordent les enseignants à l'exercice et à la participation active aux ateliers formatifs<sup>25</sup>. Bref, sans suivre les modèles d'enseignement proposés en didactique de l'oral, les contenus auxquels nous avons eu accès montrent pour la plupart une rigueur et une progression cohérente, ainsi qu'un réel souci d'accompagner les étudiants vers une meilleure maîtrise de leur compétence orale.

## **1.2 Les volets de l'oral abordés dans les activités pratiques**

Cette sous-section présente la proportion d'activités pratiques selon le volet de l'oral sollicité. Les activités de production orale sont celles où l'étudiant est amené, seul ou en équipe, à prendre la parole devant le groupe. Les activités de réception sont celles qui comportent directement une analyse ou une appréciation à partir de divers types de discours oraux (chanson, théâtre, film, conférencier invité, exposé d'un pair, publicité, etc.). Par la catégorie «Les deux», nous entendons des activités qui ciblent avant tout la production orale, mais qui interpellent obligatoirement la compréhension des locuteurs afin de réagir aux propos tenus. Il s'agit pour la plupart d'activités polygérées telles la table ronde ou le débat. Les résultats globaux sont d'abord présentés, suivi des résultats spécifiques à chaque cégep, des nuances apportées par les entretiens et de notre interprétation.

---

<sup>25</sup> En concordance avec la terminologie utilisée en didactique de l'oral, mais pour éviter la confusion, il faut préciser que nous empruntons ici l'expression «ateliers formatifs» (Dolz et Schneuwly, 1998/2009; Lafontaine et Dumais, 2014) pour désigner les activités d'apprentissage et les exercices pratiques d'oral mis en place par les enseignants de français de la FGP.

### 1.2.1 Les résultats globaux pour l'ensemble des trois cégeps

La figure 5 présente les résultats relatifs aux volets de l'oral sollicités dans l'ensemble des activités pratiques retrouvées dans les plans de cours.

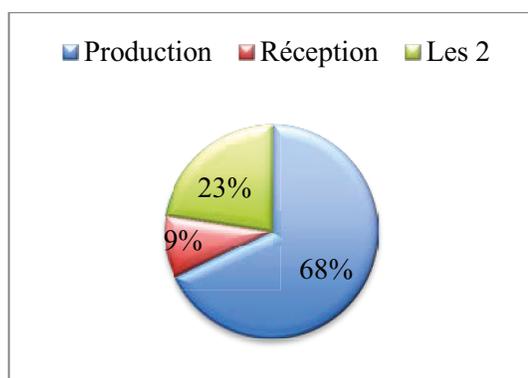


Figure 5: Proportions d'activités de production et de réception orale pour l'ensemble des cégeps

Sur les 143 activités pratiques analysées dans les 36 plans de cours des trois cégeps, 68 % sont des activités de production orale, 9,3 % sont des activités de réception, alors que 22,7 % touchent aux deux volets à la fois.

### 1.2.2 Les résultats spécifiques à chaque cégep

La figure 6 présente les proportions relatives aux volets de l'oral sollicités dans les activités pratiques pour chacun des cégeps.

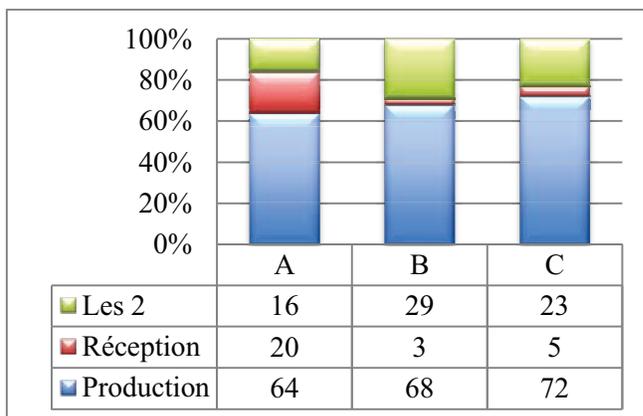


Figure 6: Proportions relatives aux volets de l’oral abordés dans les activités pratiques de chaque cégep

Il apparaît que les proportions sont relativement similaires dans les trois cégeps. Le Cégep A est celui où les enseignants sollicitent le plus la réception ou la compréhension orale à travers des activités d’analyse ou d’appréciation (20 %). Dans les Cégeps B et C, il semblerait que les enseignants exploitent davantage le volet de réception orale à travers des activités de production polygérées telles des tables rondes ou des débats. Le Cégep C comporte proportionnellement le plus d’activités axées uniquement sur la production orale (72 %). Le tableau détaillé des fréquences relatives aux volets exploités dans les contenus d’enseignement peut être consulté en annexe M.

### 1.2.3 Quelques nuances apportées par les entretiens

La cinquième question du guide d’entretien (annexe F) nous a permis d’apporter un éclairage sur la place de la réception orale dans les contenus d’enseignement du cours de français de la FGP. En guise d’activité de réception orale, des enseignants des trois cégeps ont partagé qu’ils avaient recours à la modélisation pour enseigner les facteurs de réussite ou d’échec d’une communication (A1, B2, C2). Servant de modèles, ils imitent eux-mêmes les comportements attendus et ceux à éviter lorsque l’on s’exprime en public. L’enseignante A2 a recours à une vidéo humoristique présentant des contre-exemples éloquentes qui captent l’intérêt des

étudiants. Cette pratique modélisée où l'on demande aux étudiants de réagir aux discours écoutés fait partie de la réception orale.

Par ailleurs, l'enseignant A1 a partagé qu'en raison de l'éclatement des médias de communication, il ressentait un «besoin grandissant d'enseigner le silence!». L'approche de ce dernier «en est une justement de revenir à la force du mot. Qu'est-ce que tu dis, qu'est-ce qui est dit? Qu'est-ce que ce mot-là veut dire? Et toujours se questionner à savoir qui est à l'autre bout, qui le reçoit?» (A1). L'enseignante A2 rappelle quant à elle l'importance de reconnaître la nature bidirectionnelle de toute interaction: «Ça va dans les deux sens: être capable de manier son argumentation et être capable de déceler, décrypter l'argumentation des autres».

Dans le Cégep B, les enseignantes interrogées ont toutes deux signifié l'importance qu'elles accordent à la réception orale dans leur pratique: «savoir bien faire un exposé mais surtout, savoir bien écouter un exposé... ça s'apprend» (B1). Cette même enseignante enseigne la posture d'écoute active. Elle considère que les étudiants sont très réceptifs à cette notion qui a une incidence directe sur la qualité de leur réception orale. Trois points de l'évaluation finale sont même dévolus à ce critère. Dans ses contenus d'enseignement, nous retrouvons un atelier pratique de synergologie visant à aiguïser l'œil des étudiants afin de leur permettre de déceler les paralangages. Un autre exercice, nommé Le Sphinx, a également pour objectif de faire travailler la posture d'écoute des étudiants. L'enseignante B2 a quant à elle recours au Petit cours d'autodéfense intellectuelle (Baillargeon, 2006) afin de transmettre à ses étudiants des notions liées à la réception orale.

Pour ce qui est du Cégep C, les enseignants ont déclaré qu'ils avaient peu recours à la réception orale ou, du moins, qu'ils ne l'enseignaient pas explicitement à leurs étudiants. Certains des contenus d'enseignement analysés la sollicitent toutefois implicitement. À titre d'exemple, nous retrouvons dans les productions orales

planifiées par les enseignants de ce cégep, quelques comptes rendus critiques à l'oral qui ont nécessité l'écoute et la compréhension préalables d'un discours oral. Le genre oral de la table ronde, lequel induit l'interaction entre production et réception orales, est également employé dans près de la moitié des plans de cours du Cégep C (5/13).

#### *1.2.4 Notre interprétation des résultats*

Le premier élément de compétence du devis ministériel qui consiste, comme nous l'avons mentionné précédemment, à reconnaître les caractéristiques de la situation de communication dans des discours d'ordre culturel ou d'un autre ordre, renvoie directement à la réception orale. De plus, l'un des mandats du cours de la FGP vise le développement et l'exercice du jugement critique. Il apparaît donc que la réception orale occupe une place importante dans les contenus d'enseignement, bien qu'elle ne soit pas toujours reconnue comme telle par les enseignants. Par exemple, les exposés où il est demandé à l'étudiant de présenter une analyse d'un discours oral sont souvent précédés d'activités de réception orale, lesquelles s'avèrent nécessaires à l'élaboration de la pensée critique des étudiants. En effet, ces types d'activités demandent à l'étudiant de comprendre, d'interpréter et d'apprécier les messages qui lui sont présentés oralement. Les deux plans-cadres analysés comportent aussi plusieurs mentions relatives à la réception orale, même si elle n'est pas évoquée explicitement.

Nos données nous permettent donc d'affirmer que la production orale domine dans les plans de cours analysés, mais que le volet réception/compréhension de l'oral y est tout de même présent, et ce, en dépit du fait que l'énoncé de compétence du devis ministériel de ce cours ne comporte que le volet production. En effet, des activités d'écoute, d'analyse ou d'appréciation d'une variété de discours oraux figurent à l'échéancier de plusieurs plans de cours, surtout ceux du Cégep A. Nous y retrouvons par exemple des activités d'analyse de procédés de communication à partir d'un conférencier invité, d'un animateur de bulletin de nouvelles, d'un personnage

célèbre, etc. Certaines activités de réception comportent également des analyses ou des appréciations de films, de pièces de théâtre, de chansons, de poésie, etc.

Les résultats obtenus nous permettent d'affirmer que la réception orale est prise en compte dans les contenus d'enseignement, en ce qu'elle contribue au développement global de la compétence orale des étudiants.

### **1.3 Les modes de gestion de l'oral employés dans les activités pratiques**

Les activités pratiques d'oral ont pu être classées selon deux modes de gestion: monogéré et polygéré. Par monogérée, nous convenons qu'il s'agit d'une activité pratique où l'étudiant est amené à réaliser seul un exercice de réception orale ou à prendre individuellement la parole devant le groupe. Les activités pratiques dites polygérées sont celles réalisées en équipes ou en grand groupe, comme dans le cas d'une table ronde ou d'un débat, où les étudiants ont à gérer la parole à plusieurs, de façon interactive.

#### *1.3.1 Les résultats globaux pour l'ensemble des trois cégeps*

Les résultats globaux démontrent que sur les 143 activités pratiques analysées, le nombre d'activités monogérées est égal au nombre d'activités polygérées avec une proportion moyenne de 50 %.

#### *1.3.2 Les résultats spécifiques à chaque cégep*

Le tableau 9 présente les proportions obtenues pour chaque cégep, relativement au mode de gestion employé dans les activités pratiques d'oral.

Tableau 9  
Mode de gestion des activités pratiques d'oral

Gestion	A		B		C		Total	TOTAL
	f	%	f	%	f	%	N	(%)
Monogéré	33	50	18	53	20	47	71	49,6
Polygéré	33	50	16	47	23	53	72	50,4
TOTAL (N)	66	100	34	100	43	100	143	100

Ce tableau témoigne de la proximité entre les proportions d'activités monogérées et polygérées retrouvées dans les trois cégeps. Il y a donc alternance équitable du mode de gestion des activités pratiques d'oral dans le cours de français de la FGP.

### 1.3.3 *Quelques nuances apportées par les entretiens*

Corroborant avec l'analyse des plans de cours, les enseignants interrogés ont partagé leur désir d'offrir des activités pratiques qui exploitent de façon équitable les modes de gestion de la production orale. Ils ont cependant apporté quelques nuances concernant les deux catégories de gestion de la parole. Ainsi, une des enseignantes (B2) a spécifié que les contraintes étaient différentes lorsque l'on prend la parole seul, mais au sein d'une équipe, que lorsque l'on a à se présenter seul devant le groupe. Cette dernière affirme qu'elle réduit ses exigences lorsque l'étudiant présente seul, consciente des enjeux psychoaffectifs liés à cette position. Pour le mode de gestion polygéré, les enseignants sont d'avis que les contraintes d'une table ronde ou d'un débat diffèrent de celles d'une entrevue ou d'une saynète théâtrale. Conséquemment, les enseignants tiennent compte des spécificités de chaque genre oral exploré en classe.

### 1.3.4 Notre interprétation des résultats

Nos résultats témoignent du souci qu'ont les enseignants d'alterner équitablement les modes de gestion de la production orale afin d'offrir aux étudiants une diversité d'expériences de communication contextualisées. Les éléments retrouvés dans les plans-cadres peuvent également apporter quelques informations complémentaires. En effet, comme le montre le tableau 10, les méthodes pédagogiques énumérées dans les plans-cadres rendent compte d'une alternance entre les modes de gestion des activités pratiques liées à l'oral.

Tableau 10  
Méthodes pédagogiques identifiées dans les plans-cadres des Cégeps A et B

Approche par projets	Atelier formatif pratique
Enseignement dirigé	Travail d'équipe
Enseignement semi-dirigé	Apprentissage coopératif / par les pairs
Enseignement magistral formel/ informel	Apprentissage par problèmes
Échange, discussion	Réception et analyse de supports variés
Réflexion individuelle et de groupe	Laboratoire de création

Ce tableau nous permet de constater la variété des méthodes pédagogiques auxquelles ont recours les enseignants de français dans le cours de la FGP afin d'être conformes au plan-cadre de leur département. Il apparaît donc que les divers modes de gestion exploités dans ce cours permettent aux étudiants d'explorer une multiplicité de contextes communicationnels auxquels ils devront faire face au sortir de leur parcours collégial.

## 1.4 Les types de discours abordés dans les activités pratiques d'oral

En conformité avec le devis ministériel, les contenus d'enseignement doivent permettre l'exploitation de discours informatif, critique et expressif. Afin de dégager des résultats relatifs aux types de discours exploités dans les contenus

d'enseignement de la compétence orale dans le cours de la FGP, nous avons classé toutes les activités pratiques d'oral analysées (143) selon le type de discours qu'elles sollicitent principalement. Notons qu'aucune activité ne se retrouve dans plus d'une catégorie.

#### 1.4.1 Les résultats globaux pour l'ensemble des trois cégeps

La figure 7 montre la proportion d'activités relatives à chaque type de discours pour l'ensemble des trois cégeps.

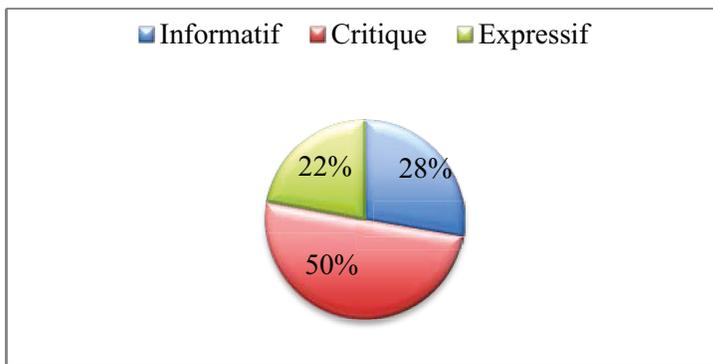


Figure 7: Proportions d'activités pratiques d'oral selon le type de discours abordé pour l'ensemble des cégeps

Pour les trois cégeps, le discours critique domine puisqu'il est exploité en moyenne dans 50 % des activités pratiques d'oral analysées. Le discours informatif arrive en second lieu avec 28 %, mais il se rapproche du discours expressif qui est le moins sollicité avec 22 %.

#### 1.4.2 Les résultats spécifiques à chaque cégep

En allant voir de plus près, nous remarquons que les proportions varient sensiblement pour chaque cégep, comme le démontre la figure 8.

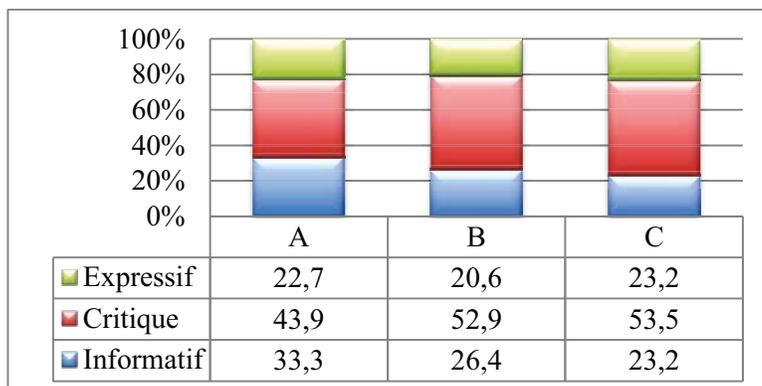


Figure 8: Proportions d'activités pratiques d'oral selon le type de discours abordé dans chaque cégep

Il ressort ici que les trois types de discours sont exploités dans tous les plans de cours analysés selon une proportion variable, mais tout de même assez similaire. Pour les trois cégeps, le discours critique domine. Le Cégep A est celui qui comporte le plus haut pourcentage d'activités pratiques liées à des genres oraux de type informatif avec 33,3 %. Le type de discours expressif est quant à lui celui qui prend le moins de place dans les Cégeps A (22,7) et B (20,6). Pour le Cégep C, il est exploité selon la même proportion que le discours informatif soit 23,2 %. Le détail des fréquences pour les types de discours abordés dans chacun des cégeps se retrouve à l'annexe N.

#### 1.4.3 *Quelques nuances apportées par les entretiens*

L'analyse des verbatim d'entretiens n'a pas généré de résultats spécifiques à l'égard des types de discours employés. Elle rend toutefois également compte de la diversité des types de discours auxquels ont recours les enseignants dans les activités pratiques d'oral.

#### 1.4.4 *Notre interprétation des résultats*

Les résultats présentés témoignent d'une conformité avec le devis ministériel (annexe A) et avec le référentiel des genres de Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal

(2015). En effet, ce référentiel présente les caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français et tous les genres oraux répertoriés dans le plan de cours ont pu y être identifiés.

Par ailleurs, la place accordée aux activités liées au discours expressif s'est révélée plus importante que nous l'avions escomptée. En effet, il semblerait que les enseignants de français exploitent le type de discours expressif de multiples façons, comme le démontre la sous-section suivante. Le fait qu'ils soient formés en littérature, considérée comme un art, explique peut être le fait que les enseignants aient un intérêt pour le caractère expressif que peut revêtir une production orale.

### **1.5 Les genres oraux exploités selon les types de discours**

Pour chacun des types de discours prescrits (informatif, critique, expressif), il nous a été possible de classer les activités analysées selon le genre oral exploité. L'une des limites majeures de notre recherche se situe cependant dans l'impossibilité de nous assurer de l'uniformité des représentations des différents enseignants, eu égard à l'emploi de terminologies et de concepts liés à la compétence orale. Par exemple, il s'avère difficile de déterminer que lorsque qu'il est écrit «table ronde», ou qu'un enseignant dit faire une table ronde, que la définition de ce genre oral est la même pour tous les enseignants. Il n'est pas non plus possible de savoir si la désignation d'un genre correspond à la même structure pour chacun des enseignants et dans chacun des plans de cours. Dans la conscience de cette limite importante, nous choisissons néanmoins de nommer les objets identifiés sous l'appellation de «genres oraux», tout en conservant une réserve relative à leur représentation chez les enseignants de français.

### 1.5.1 Les résultats globaux pour l'ensemble des trois cégeps

Pour chaque type de discours, nous avons dégagé le genre oral le plus employé dans l'ensemble des cégeps. Pour le discours informatif, l'exposé de vulgarisation scientifique constitue le genre prédominant. La table ronde figure au premier plan des discours critiques. Pour ce qui est du discours expressif, les résultats varient entre les cégeps au point qu'il nous a été impossible de dégager un genre oral particulier. Les activités liées aux registres sont toutefois celles qui reviennent le plus fréquemment dans les trois cégeps.

### 1.5.2 Les résultats spécifiques à chaque cégep

Les genres oraux exploités par type de discours diffèrent pour chacun des cégeps. Le tableau 11 présente les deux genres oraux les plus exploités dans les trois cégeps. Un répertoire détaillé comprenant les fréquences et les pourcentages relatifs aux genres oraux exploités pour chaque type de discours peut être consulté en annexe O.

Tableau 11  
Genres oraux les plus exploités dans chaque cégep par type de discours

	A	B	C
Informatif	- Vulgarisation - Chronique littéraire	- Vulgarisation - Chronique littéraire	- Vulgarisation - Entrevue (réelle ou simulée)
Critique	- Table ronde - Débat	- Table ronde - Publicité/propagande	- Table ronde - Critique de film
Expressif	- Autoportrait - Trois ex æquo (registres/théâtre/ expression de soi)	- Billet d'humeur - Atelier sur les registres	- Expression de soi - Trois ex æquo (registres/théâtre/poésie)

Dans les trois cégeps, l'exposé de vulgarisation scientifique est le genre oral de type informatif dominant. Le Cégep B est toutefois celui qui l'exploite davantage. La chronique littéraire arrive au deuxième rang pour les Cégeps A et B, alors que l'entrevue occupe ce rang dans le Cégep C. Après la table ronde, les genres oraux de type critique les plus employés sont le débat (Cégep A), la publicité/propagande (Cégep B) et la critique de film (Cégep C). Pour le discours expressif, les genres oraux priorités varient de l'autoportrait, aux ateliers d'expression de soi, en passant par le billet d'humeur. Les exercices sur les registres reviennent en second lieu dans les trois cégeps.

### 1.5.3 *Quelques nuances apportées par les entretiens*

Les entretiens nous ont permis de constater que les choix des genres oraux abordés dans le cours de la FGP sont tributaires des intérêts personnels, pédagogiques/didactiques et professionnels des enseignants. Il en résulte une grande disparité intra et inter-collégiale. La huitième question du guide d'entretien visait l'explicitation d'une situation d'apprentissage emblématique de la pratique enseignante des répondants. Nous avons eu droit à la description de projets abordant un éventail de ce que nous pourrions désigner comme des genres oraux, bien que les représentations des enseignants puissent varier à cet égard. Ainsi, les répondants du Cégep A ont partagé des situations d'apprentissage de théâtre didactique<sup>26</sup> (A1) et de projet municipal<sup>27</sup> (A2). Ceux du Cégep B ont parlé d'un exposé oral d'équipe à partir d'un article tiré d'une revue professionnelle liée au champ d'études (B1) et d'une activité brise-glace intitulée *Quelle mouche vous pique?* visant le partage expressif d'une situation troublante liée à la vie personnelle (B2). Pour leur part, les répondants du Cégep C ont partagé un projet de publicité sociale liée au champ d'études (C1) ainsi qu'une

<sup>26</sup> Ce projet vise la présentation d'une problématique liée au champ d'études, à la manière d'un théâtre didactique interactif où les étudiants sont amenés à jouer des personnages liés au sujet.

<sup>27</sup> Le projet municipal est une situation d'apprentissage et d'évaluation en équipe dans laquelle les étudiants sont amenés à défendre un projet devant un comité décisionnel (les autres étudiants du groupe, dans la logique de l'évaluation par les pairs). Le jeu de rôle, les stratégies publicitaires ainsi que les techniques d'argumentation y sont mis à contribution.

situation créative de lecture expressive ayant pour titre *Un moment à faire frémir* (C2). Tous ces exemples témoignent de la diversité des situations d'apprentissage proposées par les enseignants de français pour mettre en pratique la compétence orale de leurs étudiants.

#### 1.5.4 *Notre interprétation des résultats*

Dans le Cégep B, un accent particulier est mise sur la catégorie «Publicité/propagande», ce qui rend compte de l'intérêt des enseignants de ce cégep à former des citoyens avisés, libres penseurs et outillés pour contrer la désinformation médiatique. Pour le Cégep C, la présentation orale d'une analyse critique d'un film ou d'une chanson figure parmi les activités d'apprentissage. Le genre oral de la discussion est également employé plus formellement dans le Cégep C que dans les deux autres qui y ont toutefois recours en tant que méthode pédagogique. En effet, bien que ce genre oral figure dans les plans-cadres des cégeps A et B, les plans de cours analysés ne présentent pas directement la discussion en tant qu'activité officielle. Le fait est que notre analyse rend compte d'une grande variété de genres oraux correspondant aux trois types de discours prescrits par le MELS (1998/2014) et répertoriées dans le référentiel genres de Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2013).

### **1.6 Les références évoquées dans les contenus d'enseignement**

Les résultats exposés dans cette sous-section prennent en compte l'ensemble des 196 activités (théoriques et pratiques) liées à l'oral analysées dans les plans de cours. Nous y présentons les références évoquées que nous avons regroupées en quatre catégories: 1) «Quotidien et champ d'études»; 2) «Actualité et médias»; 3)

«Arts et culture»; et 4) «Histoire et politique»<sup>28</sup>. Notons qu'aucune activité ne se retrouve dans plus d'une catégorie.

### 1.6.1 Les résultats globaux pour l'ensemble des cégeps

La figure 9 présente les proportions concernant les références évoquées selon les quatre catégories susmentionnées.

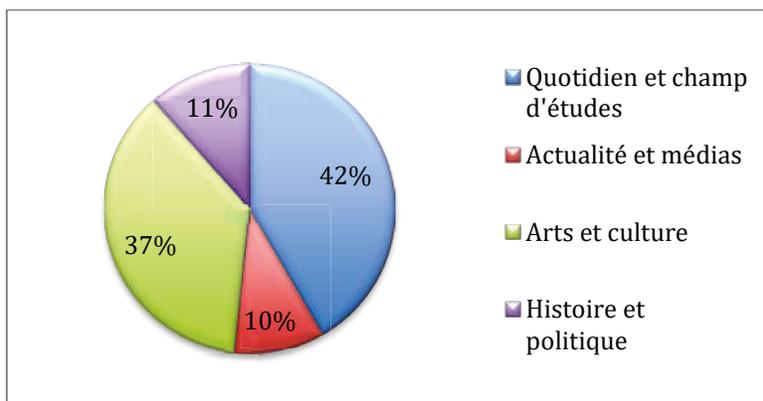


Figure 9: Proportions relatives aux références exploitées dans les d'activités liées à l'oral (théorique et pratique)

Sur la totalité des activités analysées, la catégorie la plus évoquée est la première «Quotidien et champ d'études» avec 42 %. La catégorie «Arts et culture» s'en rapproche toutefois avec 37 %. Les deux autres catégories sont moins évoquées et dans un pourcentage similaire: 10 % «Actualité et médias» et 11 % «Histoire et politique».

<sup>28</sup> La catégorie «Quotidien et champ d'études» renvoie à tout ce qui porte sur la vie quotidienne des étudiants ainsi que le lien avec leur champ d'études. La catégorie «Actualité et médias» renvoie à toute l'information véhiculée par les médias et l'apprentissage des rouages médiatiques (propagande, publicité, désinformation, etc.). La catégorie «Arts et cultures» correspond à tout lien établi entre l'activité proposée et une manifestation artistique ou culturelle. La catégorie «Histoire et politique» est constituée d'activités traitant de personnages historiques politiques ou orateur célèbres, de l'histoire de la langue et de la sociolinguistique.

### 1.6.2 Les résultats spécifiques à chaque cégep

Les résultats spécifiques à chaque cégep viennent nuancer les résultats globaux tels qu'il est possible de le constater par la figure 10.

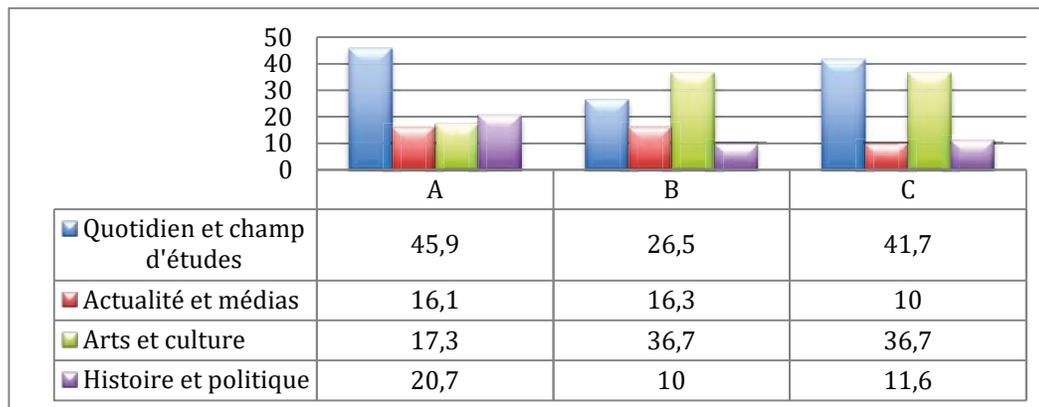


Figure 10: Proportions de références évoquées dans les activités liées à l'oral des trois cégeps

La figure 10 démontre que pour les Cégeps A et C, la catégorie «Quotidien et champ d'études» est la plus évoquée (A=45,9 %; C=41,7 %) alors que pour le Cégep B, la catégorie «Arts et culture» s'avère être la plus importante (36,7 %). La catégorie la moins sollicitée au Cégep A est la catégorie «Actualité et médias», alors que la catégorie «Histoire et politique» est celle qui revient le moins souvent pour les Cégeps B et C. Le détail des fréquences relatives à chaque catégorie dans les trois cégeps peut être consulté en annexe P.

### 1.6.3 Quelques nuances apportées par les entretiens

Quelques éléments significatifs ont été révélés par les entretiens, surtout en ce qui a trait aux catégories «Quotidien et champ d'études» et «Actualité et médias». En effet, la plupart des enseignants ont mentionné qu'ils avaient le souci de relier les contenus d'enseignement avec les sphères d'activités futures des étudiants, et ce, afin d'augmenter leur implication dans le cours et d'assurer la transférabilité des apprentissages. Toutefois, selon les enseignants du Cégep C, l'hétérogénéité des

classes de français dans leur département, lequel ne tient pas compte des familles de programmes dans la distribution des groupes, rend plus complexe la référence au champ d'étude, laquelle serait moins palpable dans les contenus d'enseignement de ce cégep.

Les entretiens se sont également avérés révélateurs en ce qui a trait à la notion d'éducation à la citoyenneté, à travers l'étude des procédés médiatiques employés actuellement. Un enseignant rapporte que «[l]es médias sociaux sont en train de changer la façon d'enseigner la communication orale» (A1). Il souhaite à cet égard aiguïser les perceptions des étudiants et les conscientiser aux rouages médiatiques afin de contrer la consommation de masse. Dans une posture tout aussi pragmatique que philosophique, son désir est d'unifier l'école et la vie. Selon lui, le citoyen est avant tout un humain: le prolongement de l'être. Les deux enseignants du Cégep A sont d'ailleurs d'avis que, de nos jours, les médias sociaux ont poussé à outrance l'expression des opinions, lesquelles se retrouvent souvent dénuées de sens profond. Leur objectif est donc de donner à leurs étudiants un temps d'arrêt pour réfléchir aux enjeux actuels de la communication et leur apprendre à filtrer les discours médiatiques avec un œil vigilant et critique. Une des enseignantes veut, pour sa part, «former [les étudiants] à exercer leur droit de vote dans notre société démocratique» (B1). L'enseignante B2 déclare quant à elle qu'elle souhaite avant tout outiller ses étudiants afin qu'ils puissent agir dans le monde. Pour sa part, l'enseignante C1 s'insurge contre le passage d'une culture générale vers une culture spécifique promue par le rapport Demers (2014). Elle déplore l'idée d'une formation générale qui soit purement utilitaire ou «clientéliste», visant à former la main-d'œuvre. Cette enseignante met l'accent sur l'importance de former globalement, culturellement et politiquement l'individu, de le préparer à la vie, et non pas seulement à la technicité. Elle semble adopter une posture plus philosophique, proposant aux étudiants une réflexion sur les futurs potentiels de l'humanité, de la société.

#### 1.6.4 Notre interprétation des résultats

Dans les Cégeps A et C, les activités proposées réfèrent dans une plus grande proportion au quotidien et au champ d'études des étudiants, ce qui témoigne de la conformité des plans de cours analysés avec le devis ministériel de la FGP (annexe A) en favorisant le développement d'habiletés transférables au domaine d'activité professionnelle de chacun. Les références à l'art et à la culture sont également nombreuses dans les Cégeps B et C, ce qui rejoint l'objectif premier de la formation générale en français, c'est-à-dire l'acquisition d'un bagage culturel commun (MELS, 1998/2014). Qui plus est, l'idée d'éducation à la citoyenneté semble être au cœur des préoccupations des enseignants interrogés, ce qui correspond aux perspectives d'ouverture sur le monde et de participation à la formation d'un citoyen responsable dans une société en continuel devenir dont parle le projet éducatif du MELS (*Ibid.*) pour ce cours.

### 1.7 La catégorisation des contenus théoriques d'enseignement au regard des composantes de la compétence orale (dimensions et méta-dimensions)

Les résultats présentés dans cette sous-section rendent compte de la place accordée aux dimensions (linguistique, discursive et communicative) et aux métadimensions (psychoaffective et réflexive) de la compétence orale dans les contenus d'enseignement de la FGP. Ils ont été dégagés à l'aide de l'analyse de contenu appliquée sur le texte continu des plans de cours, combinée aux indicateurs retrouvés dans les activités théoriques proposées. Ces résultats ont été obtenus à partir de la fréquence d'apparition d'indicateurs relatifs aux 5 composantes de la compétence orale dans les 36 plans de cours analysés. Cette fois-ci, ils ne tiennent donc pas compte du nombre d'activités total, mais bien du nombre de plans de cours. Pour chaque dimension et méta-dimension, un nombre variable d'indicateurs regroupés en sous-catégories ont pu être dégagés. Par exemple, la dimension

linguistique se subdivise en sept sous-catégories<sup>29</sup>. Étant donné que le nombre de plans de cours n'est pas le même dans les trois cégeps, nous avons retenu pour nos calculs la fréquence moyenne d'apparition d'indicateurs liés à chaque dimension et méta-dimension par plan de cours<sup>30</sup>. Cette procédure nous a permis d'obtenir des résultats proportionnels.

### 1.7.1 Les résultats globaux pour l'ensemble des trois cégeps

La figure 11 présente une vision d'ensemble relative à la fréquence d'apparition d'indicateurs liés aux cinq composantes de la compétence orale dans les contenus théoriques des plans de cours de français de la FGP.

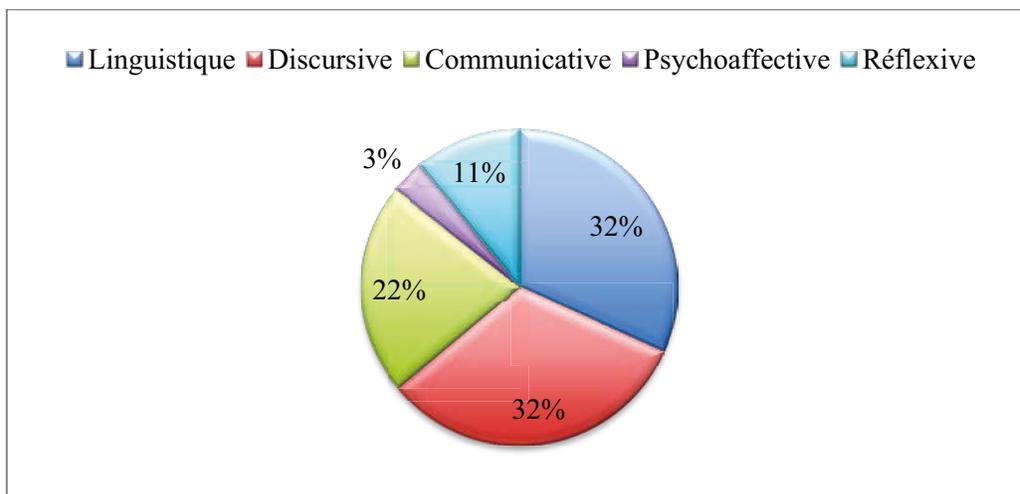


Figure 11: Proportions relatives à la fréquence d'apparition des trois dimensions et des deux méta-dimensions de la compétence orale dans les contenus théoriques pour l'ensemble des cégeps

Les résultats nous permettent d'affirmer que les dimensions discursive (32,3 %) et linguistique (31,7 %) sont les plus sollicitées, et ce, à parts égales. La

<sup>29</sup> 1. Fonctions du langage; 2. Norme et registres; 3. Techniques vocales; 4. Spécificités oral vs écrit; 5. Phonétique; 6. Anglicisme et 7. Sociolinguistique.

<sup>30</sup> Par exemple, si 67 occurrences liées à la dimension discursive ont été retrouvées dans les 15 plans de cours du Cégep A, nous avons fait nos calculs à partir de la moyenne de 4,5 occurrences par plan de cours de ce cégep ( $67 \div 15$ ).

dimension communicative occupe tout de même plus du cinquième des indicateurs dégagés avec un résultat de 21,6 %. La méta-dimension réflexive est quant à elle présente à 10,9 % alors que la méta-dimension psychoaffective s'avère être la moins exploitée et n'occupe que 3,5 % des contenus analysés.

### 1.7.2 Les résultats spécifiques à chaque cégep et les nuances apportées par les entretiens

Nous présentons dans ce sous-point les proportions relatives aux cinq composantes de la compétence orale à l'intérieur de chaque cégep et non par rapport au total. Nous avons en fait additionné les moyennes d'occurrences pour chaque indicateur par plan de cours. Le tableau 12 présente les proportions relatives aux cinq composantes de la compétence orale à l'intérieur de chacun des cégeps.

Tableau 12  
Proportions relatives à l'occurrence des cinq composantes de la compétence orale dans les contenus théoriques spécifiques à chaque cégep

		A/15		B/8		C/13		TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	N	%
Dimensions	<b>Linguistique</b>	3,7	<b>31,5</b>	4,9	<b>36</b>	1,4	<b>22,5</b>	9,3	<b>30,2</b>
	<b>Discursive</b>	4,5	<b>38,7</b>	3,5	<b>25,7</b>	2,2	<b>35,5</b>	10,2	<b>33,1</b>
	<b>Communicative</b>	2,3	<b>19,6</b>	2,9	<b>21,4</b>	1,6	<b>25,8</b>	6,8	<b>22,1</b>
Méta	<b>Psychoaffective</b>	0,4	<b>3,4</b>	0,5	<b>3,7</b>	0,2	<b>3,2</b>	1,1	<b>3,6</b>
	<b>Réflexive</b>	0,8	<b>6,8</b>	1,8	<b>13,2</b>	0,8	<b>12,9</b>	3,4	<b>11</b>
<b>TOTAL</b>		11,7	<b>100</b>	13,6	<b>100</b>	6,2	<b>100</b>	30,8	<b>100</b>

Lorsque nous regardons les résultats spécifiques à chaque cégep, la dimension discursive se révèle être la plus sollicitée dans les Cégeps A et C, alors que la dimension linguistique domine dans le Cégep B. La dimension communicative arrive au troisième plan pour les Cégeps A et B, alors qu'elle arrive au second plan dans le

Cégep C. La méta-dimension psychoaffective est la moins sollicitée dans les trois cégeps. Le détail de tous les indicateurs<sup>31</sup> dégagés pour chaque dimension/méta-dimension et leur fréquence d'apparition peut être consulté en annexe Q.

Afin de discuter avec nos six répondants des cinq composantes de la compétence orale, nous leur avons présenté notre schéma (figure 2) du deuxième chapitre, ainsi que le tableau descriptif de chacune des composantes (tableau 3). Les paragraphes qui suivent tentent de synthétiser les résultats spécifiques obtenus à partir des plans de cours et des entretiens, relativement à chaque dimension et méta-dimension de la compétence orale.

#### 1) La dimension linguistique

Nos données indiquent que les «fonctions du langage<sup>32</sup>», dérivées de la typologie de Jakobson (1973) dans le champ de la linguistique, sont enseignées dans les trois cégeps dans une grande proportion. Ce contenu théorique s'avère donc dominant. Dans les trois cégeps, mais surtout dans les plans de cours des Cégeps B et C, certains contenus d'enseignement sont même organisés selon l'accent placé sur l'une ou l'autre de ces fonctions du langage. Le Cégep B exploite la dimension linguistique à 36 %, ce qui correspond au pourcentage le plus élevé pour cette dimension. Ce cégep est aussi celui où tous les plans de cours mettent une priorité sur l'enseignement de la norme et des registres. L'enseignement de notions de phonétique, d'anglicismes ainsi que de sociolinguistique (histoire de la langue au Québec) est également plus important dans ce cégep. Pour ce qui a trait à l'enseignement des spécificités de l'oral par rapport à l'écrit, c'est le Cégep A qui y accorde le plus d'importance.

---

<sup>31</sup> Pour chacune des dimensions et méta-dimensions, plusieurs indicateurs ont pu être dégagés.

<sup>32</sup> Les fonctions du langage répertoriées dans les différents plans de cours sont les fonctions informative, argumentative, incitative, expressive, esthétique, poétique, métalinguistique, relationnelle et référentielle.

Lors des entretiens, tous les enseignants ont déclaré qu'ils travaillaient la dimension linguistique dans le cours de la FGP, mais l'importance accordée aux notions qui la composent varie d'un enseignant à l'autre. Les indicateurs les plus présents renvoient à l'idée de norme et de registres, mais l'enseignement de techniques de pose de voix et de diction figure également dans les contenus d'enseignement déclarés lors des entretiens. Par exemple, l'une des répondantes souhaite «tranquillement sensibiliser les étudiants aux registres» (A2), alors que pour une autre, tout le cours de la FGP semble s'articuler autour d'une posture sociolinguistique, à travers l'idée de former un citoyen planétaire conscient des particularités linguistiques du Québec (B1). Préoccupée par l'intérêt décroissant des étudiants pour la langue française, cette enseignante place au cœur de ses intérêts la sensibilisation à l'identité québécoise, à travers l'étude de l'histoire du français québécois: «Je leur fais un cours complet d'histoire de la langue, juste pour placer où est le québécois aujourd'hui» (B1). L'une des enseignantes du Cégep C a mentionné que l'enseignement de la norme et des registres, en ce qu'il contribue à la préservation de la langue française, est un souci partagé de tous les enseignants du département d'arts et lettres de son cégep. Toutefois, les notions qui lui sont associées seraient selon elle davantage exploitées dans le cours de littérature québécoise (103). Cette même enseignante nous partage sa posture non puriste de la langue orale: «Il ne faut pas se leurrer, le français normatif n'existe pas!» (C1). Le cours de la FGP est ainsi pour elle l'occasion d'aborder les créoles et les dialectismes, dans une perspective variationniste.

## 2) La dimension discursive

Relativement aux contenus théoriques analysés dans les plans de cours des Cégeps A et C, la dimension discursive semble être la plus exploitée. Le Cégep A détient le plus haut pourcentage avec 38,7 %. À partir des huit catégories que notre analyse nous permet de faire ressortir, l'enseignement des étapes de production d'un discours oral ainsi que celui des stratégies relatives aux divers types de discours oraux

sont les catégories qui reviennent le plus dans les plans de cours des trois cégeps. Dans le Cégep A, une attention particulière est placée sur l'enseignement de techniques de vulgarisation, d'ouverture et de fermeture de canal et de gestion du travail d'équipe/réunion. Ces catégories sont moins exploitées ou encore absentes dans les autres cégeps. Dans le Cégep B, les plans de cours réservent une place à l'enseignement de techniques médiatiques et journalistiques. Les stratégies publicitaires et la propagande y occupent également une grande place, comparativement aux deux autres cégeps qui les abordent à peine.

Il ressort des entretiens qu'au collégial, la dimension discursive est déjà travaillée dans les autres cours de français, mais surtout à l'écrit. Elle est néanmoins grandement sollicitée dans le cours de français de la FGP, étant donné que tous les enseignants ont déclaré qu'ils enseignent de façon explicite les mécanismes inhérents à certains genres oraux ainsi que les stratégies relatives aux types de discours prescrits. La dimension discursive se révèle ainsi être centrale dans le cours de la FGP. Les contenus d'évaluation que nous décrivons dans la deuxième section de ce chapitre témoignent également de l'importance accordée à la dimension discursive.

### 3) La dimension communicative

En ce qui concerne la dimension communicative, six sous-catégories ont pu être dégagées: 1) schéma de la communication<sup>33</sup>; 2) facteurs de réussite/échec; 3) paraverbal; 4) techniques de parole publique; 5) technologies de la communication, de l'information et des médias (TCIM); 6) synergologie. Le Cégep C est toutefois celui qui comporte proportionnellement le plus de contenus théoriques liés à la dimension communicative (25,8 %). Le schéma de la communication fait l'objet d'un enseignement explicite dans l'ensemble des plans de cours de la FGP des trois cégeps. Il s'impose donc comme contenu dominant relatif à cette dimension de la

<sup>33</sup> Bien que puisé au champ de la linguistique, nous plaçons le schéma de la communication de Jakobson (1969) sous la dimension communicative, étant donné qu'il traite directement de l'interaction entre le destinataire et le destinataire ainsi que du langage para-verbal.

compétence orale. L'enseignement des éléments paraverbaux s'avère pour sa part être davantage présent dans le Cégep A. En ce qui concerne le Cégep B et contrairement aux autres cégeps, nous retrouvons des contenus abordant l'enseignement de techniques de prise de parole en public, l'exploitation de supports audiovisuels et des TCIM ainsi que des aspects de synergologie.

Les entretiens révèlent que, pour les enseignants, la dimension communicative est primordiale pour atteindre les visées du cours de la FGP. Toutefois, plusieurs enseignants ont partagé qu'ils n'ont pas pour mission de former des orateurs professionnels, leur objectif étant surtout d'offrir aux étudiants une base théorique et pratique pour les familiariser avec les rouages de la communication orale: «Je ne m'attends pas à ce [qu'ils soient] parfaits, je m'attends à ce [qu'ils combattent leurs] tics» (A2). Les exigences des enseignants varient néanmoins considérablement. Pour le répondant A1, il s'agit par exemple d'accompagner les étudiants vers la prise de parole publique inévitable. L'idée de savoir adapter le discours au contexte et aux destinataires revient dans tous les entretiens. L'enseignant C2 renchérit en ce sens en stipulant qu'il s'agit de «préparer les étudiants à s'exprimer dans tous types de contextes afin d'améliorer la prise de parole publique, nécessaire à la vie citoyenne». Certaines stratégies pour susciter l'attention sont également enseignées: «Je leur ai suggéré de poser des questions à l'auditoire de manière à maintenir leur intérêt» (B2). Pour ce qui est du non-verbal, l'enseignante B1 semble être celle qui l'aborde le plus, à travers des ateliers formatifs sur la synergologie et l'analyse d'orateurs célèbres. Un seul enseignant sur les six interrogés (C2) a mentionné enseigner très peu cet aspect de la dimension communicative, par souci de ne pas stresser ses étudiants lors des présentations.

#### 4) La méta-dimension psychoaffective

Comme nous pouvions nous y attendre, le recours à la méta-dimension psychoaffective de la compétence orale transparait peu dans les plans de cours de

français de la FGP. En effet, elle se révèle peu exploitée dans les contenus théoriques des trois cégeps, et ce, dans une proportion similaire. Les plans de cours du Cégep B semblent toutefois lui accorder une plus grande importance. Nos résultats nous permettent néanmoins de la présenter selon trois catégories: 1) expression de soi et subjectivité; 2) maîtrise de soi et gestion du stress; et 3) engagement personnel et motivation. L'expression de soi et la subjectivité est la catégorie la plus exploitée dans les trois cégeps.

Les entretiens se sont avérés révélateurs concernant cette composante de la compétence orale qui semblait, à la suite de l'analyse des plans de cours, peu explorée dans les contenus d'enseignement. En effet, les discours analysés témoignent de la sensibilité des enseignants à l'égard des défis personnels que peut induire la prise de parole devant un groupe. Ces derniers ont démontré un grand intérêt pour la méta-dimension psychoaffective et les moyens d'accompagner les étudiants dans son développement. Que ce soit par le recours implicite à des stratégies pédagogiques relatives à la gestion du stress ou à l'établissement d'un climat de confiance propice à l'expression de soi, la méta-dimension psychoaffective semble être au cœur de la mission des enseignants de français interrogés.

Pour l'enseignant A1, le cours de la FGP offre une «occasion unique de faire entrer la vie dans l'école». Il faut toutefois selon lui user de délicatesse afin de ne pas brimer la confiance en soi des étudiants. Il mentionne également que de partir des intérêts de ces derniers est un bon moyen d'augmenter leur motivation intrinsèque et, par le fait même, d'assurer leur pleine implication dans le cours. Aussi enseignant de théâtre, il dit avoir recours à plusieurs techniques d'expression dramatique visant à développer l'aisance et le registre expressif de ses étudiants. L'enseignante A2 s'efforce pour sa part de planifier des contenus en résonance avec les centres d'intérêt des étudiants. Ayant un parcours de musicienne professionnelle, cette dernière a également recours à des techniques de sophrologie, d'enracinement, de respiration et de visualisation pour préparer ses étudiants à la production orale. Elle

apporte toutefois une nuance importante en soulevant la question de légitimité des contenus liés au développement de la méta-dimension psychoaffective de la compétence orale: «Est-ce que c'est la place du cours de français?». Cette dernière croit néanmoins que les cours de français du collégial doivent participer à la santé globale de l'individu. Les deux enseignants du Cégep A cherchent aussi à responsabiliser les étudiants en leur laissant une certaine liberté dans le choix des projets. À ce stade du cheminement scolaire, le développement de leur autonomie leur apparaît prioritaire.

Par ailleurs, en raison de l'hétérogénéité des étudiants suivant le cours de la FGP en français, cinq enseignants sur six ont mentionné qu'ils s'efforçaient d'adapter leur enseignement aux divers profils d'étudiants avec qui ils doivent composer: «Il faut tenir compte aussi du fait que les étudiants ne sont pas tous à l'aise hein, nous on est habitués, mais pas eux» (B1). Il ressort donc des entretiens que la plupart des enseignants emploient une approche de pédagogie différenciée. Le cours de la FGP semble ainsi être pour certains une occasion pour travailler l'estime de soi, dans le souci de respecter les limites de chacun:

Je trouve que la question de la confiance en soi ça rentre beaucoup là-dedans. Ceux qui ont des difficultés à l'oral ont souvent une faible estime de soi, et puis je me rends compte que l'impact que ça a dans leur vie personnelle, scolaire, et éventuellement professionnelle aussi. On en parle beaucoup ensemble. (B2)

Pour assurer le développement psychoaffectif des étudiants, cette même enseignante s'efforce de créer un climat de collégialité et organise sa planification de façon progressive, s'efforçant de «dédratiser» afin d'enlever de la pression aux étudiants. Consciente des limites de son mandat, elle a mentionné qu'elle dirigeait parfois certains étudiants anxieux vers les ressources psychosociales adéquates. Dans le même sens, l'enseignante C1 a mentionné l'angoisse que les étudiants peuvent ressentir en situation d'exposé oral. Pour faciliter le processus, elle dit favoriser le

respect afin de n'ostraciser personne, en plus d'adopter des «mesures particulières» selon les cas. En fait, plusieurs enseignants ont partagé leur souci d'accompagner progressivement leurs étudiants vers la prise de parole monogérée. Les productions initiales et les ateliers formatifs recensés témoignent de cette préparation graduelle vers la prise en charge individuelle du discours oral.

#### 5) La méta-dimension réflexive

Cinq catégories relatives à la méta-dimension réflexive ont pu être dégagées: 1) relation langage/pensée; 2) regard sur sa propre communication; 3) analyse de l'image du communicateur; 4) réflexion sur le monde, l'actualité, interaction des idées; et 5) réflexion sur la vie citoyenne, l'éthique et la démocratie. Les résultats nous amènent à croire que le Cégeps B aborde davantage la méta-dimension réflexive dans les contenus théoriques que les Cégeps A et C. À cet égard, les trois cégeps comportent des contenus proposant aux étudiants de poser un regard critique sur leur propre communication. Le Cégep A comporte plus de contenus théoriques relatifs à l'analyse d'un communicateur alors que le Cégep B semble mettre davantage l'accent sur la relation entre le langage et la pensée ainsi que sur des réflexions relatives aux enjeux de la vie en société.

Les entretiens nous ont également permis de comprendre plus en profondeur la place de la méta-dimension réflexive dans les contenus d'enseignement des plans de cours de français de la FGP. Pour la répondante A2, le cours de la FGP serait un lieu de prise de conscience de ses comportements langagiers: «Le fait de verbaliser je pense, nous pousse à la réflexion.» Selon les répondantes B1 et B2, l'oral, bien qu'omniprésent, serait négligé dans la formation générale en français: «On doit s'y arrêter pour réfléchir à sa propre communication» (B2). Tous les enseignants interrogés souhaitent contribuer au raffinement des processus internes de métacognition de leurs étudiants, en particulier à ce moment charnière de leur développement. Il s'agit d'un des objectifs du plan éducatif du collégial (MELS,

1998/2014). À leur avis, l'exercice de la communication orale contribue grandement à l'atteinte de cet objectif. Les bilans, les retours réflexifs et les rétroactions (continues ou ponctuelles) sont des outils employés par les enseignants interrogés qui contribuent au développement de la méta-dimension réflexive des étudiants.

### *1.7.3 Notre interprétation des résultats*

Lorsque nous présentions notre schéma des composantes de la compétence orale ainsi que les descriptifs de chaque dimension et méta-dimension (p. 67, 68), les enseignants se sont tous montrés réceptifs. Ils ont pris le temps de questionner leurs pratiques afin de voir si leur enseignement prenait en compte le développement de la compétence orale dans sa globalité. La plupart ont affirmé couvrir l'étendue des indicateurs que nous leur avons exposés, bien qu'ils ne l'avaient pas toujours conscientisé, surtout pour les deux méta-dimensions, lesquelles seraient sollicitées de façon plus intuitive, implicite et moins formalisée. À cet égard, nous sommes d'avis, comme l'exprime Langlois (2012) dans la citation suivante, que tout travail sur l'oral contribue au développement global de l'individu: «Cette identité qui s'exprime à travers la parole, participe à la construction interne du sujet, et aussi à sa socialisation et à ses apprentissages, notamment en lui permettant d'acquérir confiance en sa propre parole» (p. 235).

## **1.8 Quelques liens avec les approches didactiques en enseignement de l'oral**

Au cours de l'élaboration de notre protocole de recherche, nous envisagions être en mesure de classer les contenus d'enseignement de la compétence orale analysés dans des catégories correspondant aux quatre orientations didactiques en enseignement de l'oral (intégré, réflexif, genre formel, pragmatique) présentées dans le tableau 2 du cadre conceptuel (p. 64). Il nous a toutefois été impossible d'identifier des indicateurs assez précis pour classer les données recueillies et donc dégager des résultats signifiants. Il semblerait toutefois qu'une approche assez similaire à celle par

genres formels soit employée par la plupart des enseignants de français, bien que ces derniers ignorent qu'ils y ont recours, étant donné qu'ils n'ont pas de bagage théorique lié à la didactique de l'oral. Les trois autres orientations seraient également sollicitées par les enseignants du cours de français de la FGP. La deuxième section du chapitre de discussion est consacrée à la mise en relation des contenus analysés avec les orientations didactiques susmentionnées.

## 2. LA DESCRIPTION DES CONTENUS D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ORALE

Cette deuxième section présente la description des contenus d'évaluation de la compétence orale révélée par l'analyse des plans de cours et des entretiens. Nous y exposons d'abord des résultats relatifs à la proportion entre l'évaluation de l'oral et de l'écrit dans le cours de français de la FGP, pour ensuite décliner les méthodes et les outils d'évaluation utilisés par les enseignants de français. Nous présentons enfin les critères d'évaluation retrouvés dans les 12 grilles d'évaluation analysées<sup>34</sup>, au regard des 5 composantes de la compétence orale.

### 2.1 L'évaluation de l'oral et de l'écrit

Les données retrouvées dans les plans de cours permettent de voir quel pourcentage de l'évaluation totale du cours de français de la FGP est réservé à l'oral. Comme pour la section précédente, nous présentons ici les résultats globaux suivis des résultats spécifiques à chaque cégep, des nuances apportées par les entretiens et de notre interprétation des résultats.

#### 2.1.1 *Le résultat global pour l'ensemble des cégeps*

La figure 12 présente la proportion globale entre l'évaluation de l'oral et de l'écrit, sur la totalité des 36 plans de cours analysés dans les trois cégeps.

---

<sup>34</sup> Nous avons recueilli deux grilles par enseignant interrogé.

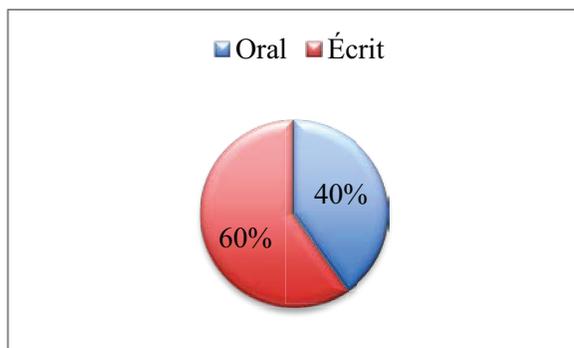


Figure 12: Proportion globale entre l'évaluation de l'oral et de l'écrit dans le cours de français de la FGP

Ainsi, 40 % de l'évaluation totale du cours de français de la FGP porte sur l'oral uniquement, alors que 60 % est réservé à l'évaluation de l'écrit. Ces proportions varient cependant d'un cégep à l'autre.

### 2.1.2 Les résultats spécifiques à chaque cégep

La figure 13 présente les pourcentages accordés à l'évaluation de l'oral et de l'écrit dans chacun des trois cégeps.

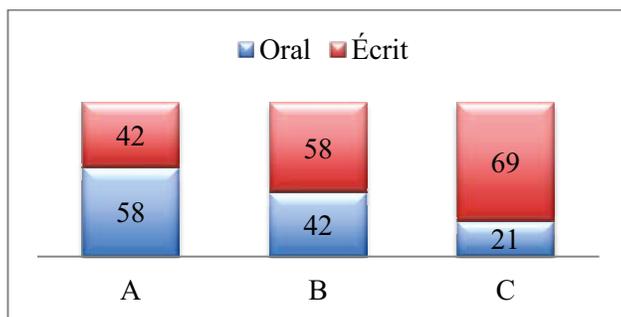


Figure 13: Proportions spécifiques à chaque cégep entre l'évaluation de l'oral et de l'écrit

Cet histogramme rend compte d'une disparité entre les trois cégeps relativement à la proportion entre l'évaluation de l'oral et de l'écrit. En effet, le Cégep A est celui où le pourcentage accordé à l'évaluation de l'oral est le plus élevé

(58 %), suivi du Cégep B qui y accorde 42 %. Dans le Cégep C, l'oral est évalué selon un pourcentage beaucoup moins élevé soit 21 %.

### *2.1.3 Quelques nuances apportées par les entretiens*

Les entretiens nous ont permis de mieux comprendre ces résultats, surtout en ce qui a trait à l'évaluation finale. En effet, en se basant sur les plans-cadres ou sur les barèmes établis par leur département, les enseignants nous ont transmis les exigences relatives à l'évaluation finale pour le cours de la FGP. Pour les trois cégeps, l'épreuve finale consiste en une production qui doit comporter un volet oral et un volet écrit. Celle-ci doit correspondre entre 30 % à 40 % de la note totale du cours. Pour la partie orale de la production finale, 40 % et 60 % des points doivent être attribués à la forme; le reste au contenu. Ces critères sont les mêmes pour les trois cégeps. Les enseignants ont donc une liberté de manœuvre dans le choix du nombre de points accordés à l'oral et à l'écrit pour l'évaluation finale. Une disparité est cependant remarquée dans le pourcentage de la note totale dévolu à l'oral. Dans le Cégep A, l'évaluation de l'oral doit représenter 40 % à 60 % de la note totale alors que, dans le Cégep B, il est demandé qu'elle compte pour 30 % à 40 %. Pour le Cégep C, le pourcentage diminue considérablement puisqu'il doit être de 15 % à 25 % de la note totale. Les résultats obtenus par l'analyse des plans de cours correspondent donc aux exigences départementales des trois cégeps que nous ont évoquées les enseignants.

### *2.1.4 Notre interprétation des résultats*

Cette disparité pourrait être imputable, en partie du moins, à la position qu'occupe le cours de la FGP dans la séquence de quatre cours de français obligatoires. Ainsi, dans le Cégep A, il est placé à la fin du cursus. Les objets de savoirs relatifs à la littérature, aux compétences en lecture et en écriture ayant déjà été explorés dans les trois ensembles précédents, une attention plus importante peut ainsi être mise sur le développement de la compétence orale. À l'opposé, au Cégep C, le

cours de la FGP entame la formation générale en français. C'est à cette occasion que les étudiants sont initiés à la littérature et aux techniques rédactionnelles qu'ils devront développer tout au long de leur parcours collégial. Dans ce cégep, ce cours comporte également un double seuil de réussite, ce qui minimise peut-être l'importance accordée au développement de la compétence orale, puisqu'il agit à titre diagnostique, pour la maîtrise du français écrit, afin de diriger les étudiants plus faibles vers un cours d'appoint en grammaire.

## **2.2 L'examen sur les théories de la communication**

Dans plusieurs plans de cours, un examen portant sur les théories de la communication figure à l'échéancier. Ces examens évaluent les étudiants sur des connaissances qui touchent à la fois à l'oral et à l'écrit, nous avons donc décidé d'en tenir compte.

### *2.2.1 Les résultats globaux pour l'ensemble des cégeps*

Sur les 36 plans de cours analysés, 27 comportent un examen théorique, ce qui correspond à 77,7 %. Parmi ces plans de cours, le pourcentage de la note totale qui est accordé à l'examen théorique est en moyenne de 10 %.

### *2.2.2 Les résultats spécifiques à chaque cégep*

Les enseignants du Cégep A sont ceux qui ont le moins recours à l'examen théorique puisque seulement 8 plans de cours sur 15 (57 %) l'annoncent. Dans le Cégep B, 7 plans de cours sur 8 (88 %) comportent un examen théorique, alors que pour le Cégep C, 12 plans de cours sur 13 y ont recours, soit 92 %.

### *2.2.3 Quelques nuances apportées pas les entretiens*

Les enseignants ont presque tous affirmé qu'ils trouvaient pertinent d'évaluer les connaissances de leurs étudiants à l'aide d'un examen sur les théories de la communication. Une seule enseignante sur les six interrogés a mentionné qu'elle ne croyait pas aux examens théoriques et qu'elle préférait mettre l'accent sur la pratique.

### *2.2.4 Notre interprétation des résultats*

Ces résultats démontrent que pour la majorité des enseignants, un examen sur les théories de la communication permet de consolider les apprentissages relatifs à la compétence orale et qu'il contribue de ce fait à l'atteinte des objectifs du cours de français de la FGP. Cet aspect était absent dans notre cadre conceptuel. En effet, aucune des recherches consultées ne faisait état de cette pratique d'évaluation, au primaire comme au secondaire. Il semblerait également que, même dans la formation initiale à l'enseignement, les examens théoriques ne soient pas employés comme dispositif d'évaluation de la compétence orale des futurs maîtres. Les plans de cours analysés démontrent que pour les enseignants du collégial, l'étude théorique des rouages de la communication, à l'oral comme à l'écrit, semble essentielle au développement des compétences à l'orale et à l'écrit.

## **2.3 Les méthodes et les outils d'évaluation employés par les enseignants**

Cette sous-section présente un portrait des méthodes employées par les enseignants pour évaluer la compétence orale des étudiants.

### *2.3.1 Les résultats globaux pour l'ensemble des cégeps*

Le recours à l'évaluation sommative apparaît dans tous les plans de cours. De plus, dans chacun d'entre eux, nous avons retrouvé un paragraphe concernant le recours officiel à l'évaluation formative, ponctuelle et continue, tout au long de la

session. Pour ce qui est des outils d'évaluation employés, il apparaît que tous les enseignants ont recours à des grilles critériées, puisqu'il est mentionné dans la totalité des plans de cours que des grilles d'évaluation sont remises à l'avance aux étudiants.

### *2.3.2 Les résultats spécifiques à chaque cégep*

Les méthodes d'évaluation employées varient sensiblement d'un cégep à l'autre. Deux plans de cours du Cégep A comportent une période de bilan des apprentissages en fin de session, laquelle permet aux étudiants de poser un regard réflexif sur leur cheminement dans le cours. Dans le Cégep B, tous les plans de cours affichent une plage réservée à une rétroaction individuelle avec l'enseignant, ce qui renforce le suivi auprès des étudiants. Ces mesures devraient les aider à prendre conscience de leurs défis et à s'améliorer grâce à l'autorégulation. Un seul plan de cours du Cégep C présente le journal de bord comme méthode d'évaluation de la compétence orale. Par ailleurs, dans les trois cégeps, des enseignants mettent dans leur plan de cours une évaluation relative à la rédaction d'un canevas d'exposé, également appelé «plan stratégique de présentation orale» (Cégep B).

### *2.3.3 L'approfondissement apporté par les entretiens*

Étant donné que les plans de cours analysés contiennent peu d'informations sur les méthodes et les outils d'évaluation employés par les enseignants, nous avons jugé plus adéquat de nous concentrer sur les données qualitatives récoltées lors des entretiens.

En matière d'évaluation, nous avons remarqué une variation d'opinion entre les enseignants. Certains sont d'avis que l'évaluation sanctionnante est contraignante et qu'elle impose une pression inutile aux étudiants (A1, C1, C2). Ces enseignants privilégient davantage une approche qu'ils qualifient d'humaniste, avec des critères peu précis et des exigences modérées. D'autres, au contraire, affichent des attentes

élevées en matière d'évaluation et y vont avec des critères de performance détaillés (A2, B1, B2).

Tous les enseignants ont cependant insisté sur la sensibilité que doit avoir l'évaluateur afin de ne pas brimer la confiance en soi des étudiants. Ils ont également soulevé les exigences tant personnelles que professionnelles que comporte l'évaluation de la compétence orale. La subjectivité et les appréhensions personnelles constituent à leur avis les principaux défis qu'impose la posture d'évaluateur. Ces derniers se sont montrés préoccupés par la nécessité de cibler des critères précis et objectifs afin d'évaluer plus équitablement les étudiants. Ils ont aussi témoigné du raffinement progressif de leurs méthodes et outils d'évaluation au fil de leur pratique d'enseignement.

Deux enseignants sur les six interrogés ont déclaré qu'une activité brise-glace en début de session leur permettait de tracer le profil de leurs étudiants et servait en ce sens de test diagnostique (A2, B2). Ils ont ajouté que cette méthode leur permettait de déployer des stratégies pédagogiques plus différenciées. Les autres enseignants ont aussi témoigné d'un souci d'arrimer leur enseignement aux divers profils de leurs étudiants.

De plus, les six enseignants ont déclaré avoir recours à l'auto-évaluation ainsi qu'à l'évaluation par les pairs. À titre d'exemple, une enseignante remet une grille critériée aux étudiants qui, tout au long de la session, doivent apprendre à évaluer leurs pairs: «juste en suivant une grille comme ça, les étudiants savent quoi observer chez les autres» (A2). Une autre enseignante (C1) a partagé son système de rétroaction par les pairs où, au terme des exposés, les étudiants doivent discuter en grand groupe et énumérer tous les points forts et toutes les faiblesses qu'ils ont observé durant les présentations, sans toutefois nommer les individus concernés. Cette méthode qu'elle juge impartiale permettrait aux étudiants de prendre conscience

des points à améliorer sans toutefois mettre en péril leur estime de soi. Un troisième enseignant a quant à lui recours à l'évaluation par les pairs sous forme de table ronde.

Pour ce qui est des outils d'évaluation, seuls les enseignants du Cégep A ont déclaré avoir recours à la vidéoscopie afin de garder une trace des présentations, d'objectiver leurs perceptions et de permettre aux étudiants de s'observer. Ils ont affirmé que cette pratique était courante dans leur établissement. L'une des enseignantes a partagé à cet égard que «la caméra stresse les étudiants, mais ça les force à adopter une posture adéquate et à soigner leur langage» (A2). Une autre enseignante a déclaré utiliser les enregistrements sonores afin de pouvoir revenir sur les prestations et de faire entendre aux étudiants les points à travailler. Les enseignants des deux autres cégeps ont souligné que les contraintes matérielles ou temporelles les empêchaient d'avoir recours à de tels outils.

Par ailleurs, les enseignants des Cégeps B et C ont dit évaluer le support de présentation (*PowerPoint*, affiche) alors que ceux du Cégep A se sont positionnés contre cette pratique: «Méfiez-vous comme de la peste des *PowerPoint* dans une présentation orale, parce que là ça devient tout préfabriqué» (A1). Dans le même sens, deux autres enseignants (A2, B2) ont déclaré qu'ils ne demandaient pas à leurs étudiants d'apprendre leur exposé par cœur dans le but de conserver du naturel.

#### 2.3.4 *Notre interprétation des résultats*

Il apparaît que les méthodes et les outils d'évaluation employés par les enseignants sont le fruit d'une pratique réflexive et d'une maturation. Chacun s'efforce de développer les outils les plus adéquats, selon ses visées éducatives et ses propensions personnelles. L'autonomie professionnelle et l'autodidactie des enseignants évoquées par Fortin (2008) et Lapierre (2008) transparaissent dans les entretiens. Il en résulte des choix de contenus diversifiés mais tous animés par le même objectif: accompagner les étudiants vers le développement de leur compétence

orale. Il ressort également que les notions de progression et de médiation promues par, entre autres, Lafontaine et Dumais (2014) et par Simard *et al.* (2010) sont centrales dans le cours de français de la FGP. Conscients des défis qu'impose l'évaluation de la compétence orale, les enseignants semblent déployer les mesures nécessaires pour s'assurer de l'évolution de leurs étudiants. Le développement de stratégies de métacognition apparaît finalement comme un tronc commun à tous les répondants.

#### **2.4 Les critères d'évaluation de la compétence orale**

Les critères précis à partir desquels les enseignants évaluent leurs étudiants ne sont pas explicités dans les plans de cours, alors que les recherches démontrent l'importance d'en informer dument les étudiants (Bergeron *et al.*, 2012). Le cégep B est le seul où les critères d'évaluation de la compétence orale y sont décrits. Toutefois, ils correspondent aux critères de performance du devis ministériel, sans fournir de précisions sur les indicateurs employés lors de l'évaluation. Pour les deux autres cégeps, des notes de bas de page précisent que les grilles d'évaluation comprenant les critères détaillés sont remises aux étudiants avant les épreuves d'évaluation, afin que ces derniers puissent s'y préparer adéquatement.

Devant le manque d'information concernant les critères d'évaluation de la compétence orale dans les plans de cours, nous avons demandé aux enseignants interrogés s'ils acceptaient de nous partager leurs grilles critériées. Un total de 12 grilles ont pu être recueillies à raison de deux par enseignant. Pour chacun des enseignants, une grille porte sur une évaluation en cours de session qu'ils ont jugé bon de nous partager alors que l'autre porte sur la production orale finale du cours.

### 2.4.1 *Les résultats dégagés des grilles remises par les enseignants lors de entretiens*

Pour classifier les divers indicateurs retrouvés, nous avons eu recours à un processus d'association, puisque les critères des grilles d'évaluation auxquelles nous avons eu accès étaient parfois organisés selon la fonction du langage exploitée. L'annexe R présente les critères regroupés sous des catégories correspondant à ces fonctions du langage: informative, incitative, expressive/émotive, relationnelle, poétique, esthétique, référentielle, et métalinguistique.

Parallèlement à cela, les 12 grilles critériées que nous avons recueillies ont été soumises à une analyse catégorielle. Pour chaque cégep, tous les critères recensés ont été mis en commun afin de conférer plus d'objectivité aux données. Nous présentons ci-dessous les résultats de cette analyse réalisée au regard des trois dimensions et des deux méta-dimensions de la compétence orale. Un tableau détaillé de tous les critères retrouvés dans les grilles de chaque cégep peut être consulté en annexe S.

#### 1) La dimension linguistique

Plusieurs indicateurs retrouvés dans les grilles des enseignants renvoient aux deux volets de la dimension linguistique: voix et langue. Pour la voix, le volume, le débit, l'articulation et l'intonation sont les quatre critères qui reviennent dans les 12 grilles. Le débit et la hauteur sont évalués dans toutes les grilles des Cégeps A et B, mais pas dans celles du Cégep C. Pour ce qui est de la langue, les résultats sont moins uniformes. Le choix du vocabulaire et le choix du registre sont les critères communs à toutes les grilles. Les enseignants des Cégeps B et C accordent des points à la syntaxe, et le Cégep B est le seul qui évalue le contrôle des tics langagiers.

#### 2) La dimension discursive

Le Cégep B est celui où les grilles d'évaluation des enseignants comportent le plus d'indicateurs liés à la dimension discursive, alors que le Cégep C est celui qui en comporte le moins. Deux critères sont communs à toutes les grilles: la pertinence et la logique du discours. La crédibilité apparaît dans les grilles des enseignants des Cégeps A et B alors que l'originalité et l'efficacité de l'amorce et de la finale sont des critères pour les enseignants des Cégeps B et C. Au Cégep A, des points sont octroyés à la capacité de vulgarisation, à la quantité d'information ainsi qu'à la richesse de l'argumentation. Pour le Cégep B, la clarté, le positionnement idéologique, la cohérence, la justesse des définitions ainsi que la qualité de la synthèse sont plutôt évalués. Les enseignants du Cégep C ciblent pour leur part deux autres critères relatifs à la structure et à la qualité du discours.

### 3) La dimension communicative

Une grande variété d'indicateurs ont été retrouvés pour mesurer le développement de la dimension communicative de la compétence orale. Les grilles d'évaluation des Cégeps A et B sont celles qui en comportent le plus. Le contact visuel avec l'auditoire ainsi que l'originalité et l'efficacité du support visuel sont les seuls critères partagés par les trois cégeps. Fait intéressant, la capacité d'écoute et le respect du temps sont évalués dans les grilles des Cégeps B et C. Les autres critères employés par les enseignants du Cégep A sont plus pointus: visage, regard, corps, bras et mains, déplacements, intérêt suscité, contrôle des tics physiques et tenue adaptée. Finalement, la gestuelle, le maintien, la tenue vestimentaire et la coiffure ainsi que la gestion du droit de parole au sein de l'équipe sont des critères retrouvés dans les grilles du Cégep B uniquement.

### 4) La méta-dimension psychoaffective

Malgré une présence moins marquée de cette méta-dimension dans les contenus d'évaluation de la compétence orale, il nous a tout de même été possible de

classer certains des critères dans cette catégorie. L'expressivité et la créativité sont évaluées par les enseignants des Cégeps A et B, l'aisance et la fluidité dans les Cégeps B et C. Les grilles du Cégep A sont les seules qui tiennent compte du dynamisme et de la prestance, alors que celles du Cégep B évaluent l'enthousiasme et la maîtrise de soi. Les enseignants du Cégep C réservent quant à eux des points à la présence d'esprit. Pour nuancer nos résultats, l'objectivité de ces critères liés à la méta-dimension psychoaffective peut ici être questionnée. En effet, s'ils les évaluent sommativement, comment les enseignants s'y prennent-ils pour enseigner ces objets et sur quelles observations se base leur évaluation? Est-il possible d'évaluer ces aspects de la personne sans être empreint de subjectivité? Voilà des questions encore sans réponse qui méritent notre attention.

#### 5) La méta-dimension réflexive

Bien que moins nombreux, quelques critères d'évaluation ont également pu être associés au développement de la méta-dimension réflexive, mais seulement dans les Cégeps A et B. En effet, la capacité de rétroaction est prise en compte dans les grilles d'évaluation de ces cégeps. De plus, les enseignants du Cégep A évaluent l'anticipation et l'autorégulation alors que ceux du Cégep B accordent des points à la qualité de la réflexion.

#### 6) L'évaluation de la réception orale

Pour ce qui est de l'évaluation de la réception orale, il est certain que les critères qui y sont relatifs sont peu présents même si, implicitement, plusieurs activités la sollicitent. Par exemple, un compte rendu oral d'une critique de pièce de théâtre s'amorce nécessairement par la réception orale, pour s'ancrer dans un texte écrit et finalement, en venir à une production orale. Une enseignante accorde quelques points dans sa grille d'évaluation à l'attitude et à la posture d'écoute. Une autre octroie des points à la capacité de demeurer concentré lors des présentations

d'équipe. Pour les genres sollicitant l'interaction constante des deux volets, tels la table ronde ou le débat, l'évaluation prend en compte la capacité de réagir aux propos de l'interlocuteur, de reformuler, de relancer. Le développement de ces habiletés se réalise à travers un travail effectif sur la réception orale. La coévaluation ainsi que l'évaluation par les pairs sont des méthodes sollicitant également la réception orale.

#### 2.4.2 *Notre interprétation des résultats*

Contrairement aux résultats dégagés par les nombreuses recherches portant sur les ordres d'enseignement primaire et secondaire (Bergeron *et al.*, 2015; Dumais, 2008; Lafontaine, 2007; Messier, 2004; Simard *et al.*, 2010), nos données portent à croire que dans les cégeps étudiés, les étudiants sont presque toujours informés à l'avance des critères détaillés sur lesquels ils sont évalués. Toutefois, il nous faut ici apporter une nuance : le fait d'être informé des critères d'évaluation n'assure pas la compréhension de ces derniers et encore moins leur atteinte. De plus, dans les résultats dégagés, rien ne garantit hors de tout doute que tous les contenus évalués ont été enseignés explicitement au préalable. Ces aspects constituent des limites de notre recherche qui donnent lieu au questionnement suivant : les étudiants sont-ils adéquatement outillés pour atteindre les objectifs liés au développement de la compétence orale? À la lumière des résultats dégagés, nous sommes portée à croire que oui, bien que certains de ces critères d'évaluation identifiés laissent un doute, notamment en ce qui a trait à la méta-dimension psychoaffective. Néanmoins, les productions initiales, les ateliers formatifs, les évaluations formatives, les rétroactions, les évaluations par les pairs et les autoévaluations font partie intégrante de la pratique évaluative des enseignants rencontrés. Il apparaît donc que ces derniers emploient des mesures évaluatives favorisant la réflexivité et qui permettent aux étudiants d'être dûment outillés pour atteindre les objectifs liés à la compétence orale. L'ensemble des composantes de la compétence orale semble également être pris en compte dans les contenus d'évaluation de la compétence orale, bien que les dimensions soient évaluées plus formellement que les méta-dimensions. En dépit des

limites identifiées, il apparaît qu'à ce stade du parcours scolaire, les enseignants ont à cœur d'accompagner les étudiants vers une responsabilisation des apprentissages liés à la compétence orale, visant à leur faire développer l'autonomie nécessaire à la vie en société et à l'exercice d'une profession mobilisant des habiletés en production comme en compréhension orales.

## **2.5 En guise de complément**

Parallèlement à notre collecte de plans de cours de la FGP en français, nous avons également recueilli un total de 18 plans de cours de la FGC, à raison de six par cégep (deux pour chacun des trois autres cours de français). Ces derniers nous ont permis de voir à quel point la compétence orale est évaluée dans ces cours, alors qu'aucun contenu d'enseignement spécifique ne semble s'y attarder. En effet, la grande majorité de ces plans de cours comporte une évaluation à l'oral à la mi-session et/ou en fin de session. Lorsque nous avons interrogé les enseignants à ce sujet, ils ont précisé que ces évaluations portaient surtout sur le fond, autrement dit sur le contenu de l'exposé plutôt que sur la forme. Toutefois, certaines des grilles d'évaluation auxquelles nous avons eu accès pour les trois ensembles de la FGC nous permettent de nuancer les propos des enseignants. En effet, nous avons retrouvé dans ces grilles certains indicateurs directement liés aux dimensions linguistique et communicative de la compétence orale. Ces données laissent présager que, comme c'est le cas aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, ainsi que dans le cours de la FGP, l'oral est parfois évalué dans les cours de français de la FGC sans avoir été enseigné aux étudiants de façon explicite (Bergeron et Plessis-Bélair, 2012). Ce faisant, il nous paraît essentiel que le cours de la FGP vienne quelque peu pallier ce manquement en favorisant un enseignement et des mesures évaluatives structurées qui prennent en compte le développement progressif de la compétence orale dans sa globalité. Ce constat rejoint Fortin (2010) pour qui le cours de la FGP s'avère être l'endroit propice à l'enseignement explicite de l'oral.

En réponse à nos objectifs de recherche, ce chapitre a proposé une description détaillée des contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale relativement aux différents indicateurs analysés dans les plans de cours et dans les entretiens de suivi. Les résultats globaux pour l'ensemble des cégeps ont d'abord été exposés, suivi des résultats spécifiques à chaque cégep, auxquels des nuances ont été apportées par les entretiens, ce qui a mené, pour chaque sous-section, à une interprétation plus fine des résultats et appuyée par la recherche.

## Cinquième chapitre

### **DISCUSSION**

À la lumière des résultats présentés dans le chapitre précédent, nous proposons ici une discussion stimulée par leur interprétation. Pour ce faire, les résultats sont d'abord mis en relation avec les quatre types d'activités favorables au développement de la compétence orale (que nous rappelons au point 1). Nous établissons ensuite des liens avec les orientations relevées en didactique de l'oral (rappelées au point 2). Nous proposons finalement quelques pistes pour poursuivre la réflexion, dans le but de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine et d'enrichir la pratique des enseignants qui accompagnent les étudiants du collégial dans le développement de leur compétence orale.

#### 1. LES QUATRE TYPES D'ACTIVITÉS FAVORABLES AU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE ORALE

Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté les quatre types d'activités qui, selon Colletta (1998), sont favorables au développement de la compétence orale. Il s'agit des activités d'acquisition des connaissances, des activités de réception et d'interprétation, des activités de production ainsi que des activités réflexives. Nous sommes en mesure d'établir quelques relations significatives entre nos résultats et cette typologie ainsi qu'avec d'autres recherches en didactique de l'oral.

### 1) Les activités d'acquisition des connaissances

Dans tous les plans de cours analysés, nous avons retrouvé des activités théoriques d'acquisition des connaissances, centrées principalement sur le schéma de la communication, mais également sur d'autres notions visant à initier les étudiants aux fondements de la communication nécessaires à l'exercice de leur compétence orale. Il ressort des plans de cours que les enseignants de français semblent s'arrimer instinctivement aux principales avancées en didactique de l'oral. Nous considérons néanmoins qu'ils gagneraient à être familiarisés avec ce champ de recherche, duquel plusieurs concepts et notions pourraient être transposés didactiquement afin d'optimiser la formation des étudiants. Il ressort des résultats que les diverses terminologies relatives au développement de la compétence orale varient d'un enseignant à l'autre, rendant impossible toute objectivité. À cet égard, les contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale au collégial mériteraient d'être uniformisés, afin d'assurer une certaine équité aux étudiants. Cet aspect constitue selon nous l'une des limites de cette recherche. En effet, nous n'avons pas été en mesure de déterminer si les indicateurs identifiés avaient la même définition pour tous les enseignants. Une recherche subséquente pourrait porter sur les représentations des enseignants de français de la FGP eu égard aux concepts et aux terminologies entourant la compétence orale.

En effet, sans délaissier le schéma classique de la communication, certaines notions théoriques mériteraient d'être actualisées à la lumière des recherches récentes (Bergeron *et al.*, 2015; Lafontaine et Dumais, 2014). En 2008, Fortin avait identifié cet arrimage nécessaire entre la pratique et la recherche dans sa *Recension des écrits en didactique de l'oral pour les cours de français du collégial*. Notre recherche s'inscrit dans la prolongation des problématiques soulevées par cette dernière.

### 2) Les activités de réception et d'interprétation

La présence de ce type d'activités dans tous les plans de cours analysés témoigne de la prise en compte, dans leur planification du moins, des deux volets de l'oral par les enseignants de français du collégial. À l'instar de Lafontaine et Dumais (2012), les activités d'analyse, d'interprétation et d'appréciation à partir de supports oraux variés, lesquelles sont employées dans le cours de la FGP, contribuent au développement du discernement et du jugement critique des étudiants. Nous considérons cependant que les activités de réception orale pourraient être encore plus nombreuses, en ce qu'elles offrent une opportunité réelle pour les étudiants d'être exposés à une gamme de pratiques de communication et de contre-exemples signifiants qu'ils pourront réinvestir dans leur vie tant personnelle que professionnelle. Puisqu'elle semble être moins présente aux autres ordres d'enseignement (Lafontaine et Dumais, 2012; Sénéchal 2012a), nous considérons également que les enseignants du primaire et du secondaire gagneraient à découvrir les divers moyens par lesquels s'actualise la réception orale au collégial et à y arrimer leur pratique, dans la perspective de progression des apprentissages promue par le système d'éducation québécois et par la didactique de l'oral (Bergeron *et al.*, 2015; Viola *et al.*, (2012).

### 3) Les activités de production

Pour ce qui est de la production orale, les résultats ont révélé une grande diversité d'activités, provoquant une disparité au sein de chaque cégep, ainsi qu'entre les trois cégeps investigués. En raison de la liberté de manœuvre laissée aux enseignants de français du collégial (Fortin, 2008; Lapierre, 2008), les plans de cours analysés nous ont permis de découvrir 36 façons d'enseigner et d'évaluer la compétence orale, propulsées par des styles d'enseignement tout aussi variés, témoignant de l'unicité de chaque pédagogue dans son parcours d'appropriation et de transmission des connaissances et pratiques liées au développement de la compétence orale. Dans le respect de ces différences et sans prescrire l'homogénéisation des contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale au collégial, la

question de l'équité de ces contenus demande néanmoins à être éclaircie. Le niveau de difficulté du cours de la FGP est-il équivalent chez tous les enseignants et dans tous les cégeps? Les étudiants en ressortent-ils outillés équitablement? Ces aspects restent à voir.

#### 4) Les activités de réflexivité

À ce stade du cheminement scolaire, le développement de la métacognition est central dans les prescriptions ministérielles et doit de ce fait être priorisé par tous les enseignants du collégial. Nos résultats ont démontré que, comme c'est le cas pour Colletta (1998) et pour des chercheurs regroupés sous le chapeau de «l'oral pour apprendre» (Chabanne et Bucheton, 2002; Hébert, 2007; Nonnon, 1999), les propriétés réflexives de l'oral sont mises de l'avant dans le cours de français de la FGP, pour le moins dans les contenus planifiés. De plus, tel que nous l'avons déjà mentionné et à l'instar de Maurer (2001), l'oral, en plus d'être un vecteur de transmission culturelle, permet la socialisation et favorise la consolidation de l'identité. Les activités analysées témoignent de la prise en compte, dans la planification des enseignants, de ces fonctions qu'assume l'oral. En effet, la FGP en français semble offrir une tribune pour réfléchir aux enjeux actuels de la société et accompagner les étudiants dans leur positionnement idéologique. Pour ce faire, plusieurs moyens sont mis en œuvre par les enseignants. L'évaluation formative ponctuelle ou continue, les retours réflexifs, l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs, les rétroactions individuelles ou de groupes, le journal de bord et le bilan personnel sont tous des moyens recensés dans les plans de cours et dans les entretiens qui confèrent une place non négligeable aux activités réflexives dans le cours de français de la FGP. Cette variété nécessaire des dispositifs d'évaluation de la compétence orale rejoint les constats de plusieurs recherches menées en didactique de l'oral (Bergeron et Plessis-Bélair, 2012; Chabanne et Bucheton, 2002; Dumais, 2008; Lafontaine et Dumais, 2014).

Notre recherche démontre la prise en compte des quatre types d'activités proposées par Colletta (1998) dans les plans de cours analysés. Cela dit, les enseignants de français, sans en connaître nécessairement les termes, semblent appliquer des versions personnalisées de cette typologie, qu'ils développent de façon implicite, au fil de leur pratique. Les variables didactiques relatives à l'élaboration des contenus dont parle Bru (2004) s'avèrent ainsi tributaires du parcours et des prédispositions de chaque enseignant. Bien que plusieurs similitudes puissent être observées, il demeure impossible de dresser un portrait générique des contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale dans les plans de cours de français du collégial. Il serait donc pertinent de familiariser les enseignants avec les fondements théoriques de la didactique de l'oral, afin de les conscientiser au dosage, à la complémentarité et à l'articulation nécessaire entre ces quatre types d'activités. Une formation plus spécifique à cet égard pourrait assurer davantage d'équité dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants de français du collégial.

## 2. QUELQUES LIENS AVEC LES ORIENTATIONS DIDACTIQUES EN ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

Nous sommes ici en mesure de discuter nos résultats au regard des orientations didactiques présentées dans le deuxième chapitre correspondant au cadre conceptuel: l'oral pour apprendre, l'oral par genres formels et l'oral pragmatique.

### 2.1 Un oral pour apprendre: intégré et réflexif

L'oral intégré de Nonnon (1998) promeut une pratique quotidienne et progressive de la communication orale qui peut toutefois cibler certains objets à enseigner. Dans une quête de transparence démocratique, cette approche favorise la création d'un climat de participation et de collégialité, où l'enseignant agit à titre d'accompagnant. Sans pouvoir l'identifier distinctement, le recours à une approche apparentée à celle de Nonnon (*Ibid.*) a pu être repéré dans les données analysées. Certains exercices portent concrètement sur des conduites discursives relatives à la

vie en société. En effet, l'éducation à la citoyenneté étant au cœur des préoccupations des enseignants interrogés, le souci de permettre aux étudiants de forger leur identité sociale et citoyenne par des pratiques contextualisées de communication orale, simulées ou réelles ressort des résultats, ce qui fait également écho à Maurer (2001) et son approche pragmatique.

L'autre orientation chapeautée par la conception d'un oral pour apprendre, l'oral réflexif, nous est apparue encore plus présente dans les contenus d'enseignement et d'évaluation analysés. En effet, les rétroactions et les retours réflexifs proposés par les enseignants de français dans leurs plans de cours favorisent l'étayage des mécanismes de représentations internes et de construction des connaissances (Chabanne et Bucheton, 2002), ce qui rejoint également la pensée vygotskienne. Certaines des activités retrouvées dans les plans de cours stimulent ainsi la construction d'un dialogue intérieur qui permettrait à l'étudiant, par la verbalisation, de s'expliquer le monde à lui-même (Vygotski, 1935/1997).

La fonction médiatrice de l'oral (Plessis-Bélaïr *et al.*, 2007; Lafontaine, 2001; Simard *et al.*, 2010) semble également être prise en compte par les enseignants de français qui constituent notre corpus. Toutefois, les contenus analysés s'éloignent de l'oral pour apprendre, par la priorisation de genres oraux formels et de contenus théoriques spécifiques (Dolz et Schneuwly, 1998/2009), alors que cette orientation préconise l'exploitation des conduites discursives déjà existantes en classe, afin de construire la compétence orale de façon naturelle, par imprégnation (Chabanne et Bucheton, 2002; Denizot, 2003). L'interaction et le travail de groupe valorisés par l'approche intégrée de l'oral (Nonnon, 1999) sont toutefois très présents dans le cours de français de la FGP.

À cet égard, Fortin (2008, 2010) considère que l'oral réflexif s'adapterait davantage aux trois cours de littérature de la FGC en français, étant donné qu'ils sont centrés sur le développement des aptitudes rédactionnelles. Comme le soulignent

Simard *et al.* (2010), le développement des trois volets de la discipline français doit se faire de façon conjointe et continue tout au long de la scolarisation. Toutefois, dans cette optique, la compétence orale est-elle réellement développée dans les cours de littérature, ou bien est-elle renvoyée à son rôle de véhicule au profit de l'écrit et de la lecture? Les plans de cours analysés et les enseignants rencontrés témoignent d'un certain équilibre entre ces trois volets dans les contenus de la FGP en français.

Qui plus est, la transversalité, l'un des axes majeurs de l'oral pour apprendre, constitue également le pivot de la formation générale (MELS, 1998/2014). En effet, le travail sur les interactions verbales permet la compréhension de tâches de lecture/écriture ainsi que la construction des savoirs en général (Denizot, 2003). Bien que reconnue dans les programmes de formation du collégial, la transversalité de l'oral est-elle prise en compte par tous les enseignants du collégial? En effet, l'oral étant un moyen d'enseignement incontournable, il devrait être nommé ainsi afin de conscientiser tous les acteurs de l'éducation collégiale à l'influence qu'ils exercent en tant que modèle linguistique et à la nécessité de fournir une plate-forme où les étudiants puissent s'exprimer oralement de façon structurée et sécurisante. Autrement dit, les enseignants de français certes, mais également ceux des autres disciplines de la formation générale et des formations spécifiques, devraient être outillés pour l'enseignement et l'évaluation de la compétence orale, puisqu'ils doivent inévitablement s'acquitter de cette responsabilité dans leur pratique.

À cet égard, l'une des répondantes est d'avis qu'une formation d'appoint serait davantage bénéfique aux enseignants des autres disciplines que ceux de français, puisque ces derniers sont déjà des spécialistes du langage et sont de ce fait plus aptes à faire de l'oral un objet d'enseignement (A2). Cette proposition nous mène à une réflexion sur l'absence de formation spécifique à l'oral pour les enseignants, toutes disciplines confondues, alors que la compétence orale est sollicitée tout au long du parcours collégial. Cette réflexion ouvre sur la question de

l'équité dans l'évaluation de la compétence orale. En effet, sur quels critères se basent ces enseignants pour évaluer objectivement leurs étudiants à l'oral?

## **2.2 L'oral par genres formels**

Le recours à un enseignement de genres oraux formels, selon une séquence didactique spécifique, apparentée à celle de Dolz et Schneuwly (1998/2009), est présent dans les plans de cours analysés. À l'instar de Fortin (2008, 2010), cette orientation didactique nous semble être la mieux adaptable au cours de français de la FGP. En effet, ce cours se situe dans le décloisonnement de l'univers de la littérature, pour faire acquérir aux étudiants des habiletés langagières concrètes et contextualisées susceptibles d'être réinvesties dans leur vie professionnelle. Les genres oraux formels sont donc des objets modélisables abondamment sollicités dans le cadre de ce cours. Rappelons toutefois l'impossibilité de rendre compte des représentations respectives de chaque enseignant relativement aux divers indicateurs retenus, ce qui constitue une des limites de notre recherche.

Néanmoins, sans pour autant maîtriser les assises théoriques associées, les plans de cours démontrent que les enseignants font preuve d'une logique inductive afin d'accompagner leurs étudiants dans le développement progressif de leur compétence orale. En effet, bien qu'elle soit variable, une séquence d'enseignement est presque toujours présente. De ce fait, une initiation au modèle genevois de l'oral par genres formels (Dolz et Schneuwly, 1998/2009) serait selon nous bénéfique pour les enseignants de français du collégial. L'application de ce modèle pourrait, entre autres, assurer une meilleure cohésion entre l'enseignement et l'évaluation de la compétence orale. En effet, la production initiale prévue dans la séquence didactique de l'équipe genevoise permettrait de cibler des objets de l'oral qui posent difficulté aux étudiants. L'évaluation porterait ainsi sur ce qui a réellement été enseigné. L'application de ce modèle didactique aurait également pour effet de rassembler sur

un socle commun les contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale employés au collégial, tout en les arrimant à la recherche en didactique de l'oral.

### **2.3 L'oral pragmatique**

Le recours à l'orientation pragmatique, qui fait à la fois de l'oral un objet autonome et un moyen d'enseigner la coopération harmonieuse tout en développant la conscience citoyenne, apparaît dans nos résultats. En effet, la nécessité de lier la production de discours oraux au champ d'études de l'étudiant confère une fonction pragmatique à l'oral dans le contexte de la FGP. Fortin (2008, 2010) avait d'ailleurs soulevé ces aspects. Les contenus étant contextualisés et axés sur les pratiques professionnelles futures des étudiants, les fondements de l'approche pragmatique de Maurer (2001) sont présents dans les plans de cours de français analysés.

De plus, sans enseigner explicitement les «actes de parole périlleux», unités de programmation du modèle pragmatique, les contenus analysés révèlent que les enseignants de français favorisent l'apprentissage des comportements adéquats et nécessaires à une insertion sociale positive des étudiants (écoute, collégialité, respect, réflexivité, empathie, discernement, humilité, connaissance et expression de soi, etc.). À cet égard, deux des enseignantes rencontrées (A2, B2) se questionnaient sur la légitimité des contenus liés à la «croissance personnelle» dans les cours de français obligatoires. Conscientes de contribuer à la sphère du développement psycho-socio-affectif de ses étudiants, l'une d'entre-elles (A2) a toutefois affirmé que les priorités des enseignants de français du collégial doivent demeurer liées à la langue française.

Somme toute, le recours aux diverses orientations didactiques de l'oral est perceptible dans les résultats dégagés. Un enseignement et une évaluation efficaces de la compétence orale reposeraient ainsi sur la capacité de l'enseignant à marier ces approches, tout en exploitant leur complémentarité. Les dernières publications en didactique de l'oral abondent en ce sens en défendant une approche hybride, se

situant au carrefour des différentes conceptualisation et façons d'enseigner et d'évaluer la compétence orale (Bergeron et Plessis-Bélair, 2012; Bergeron *et al.*, 2015; Simard *et al.*, 2010). Ce dernier constat rejoint également les travaux de Fortin (2008, 2010) pour qui un métissage des diverses approches devrait être priorisé au collégial. Les propositions de l'AIRDF (2015) abondent également en ce sens.

En ce sens, le modèle développé par Lafontaine (2001), ainsi que ses recherches subséquentes, incarnent cet effort d'arrimage des diverses conceptions de l'oral, selon une modélisation cohérente et progressive, adaptée au contexte éducationnel québécois (Lafontaine et Dumais, 2014). La séquence didactique, ainsi que les ateliers formatifs proposés, sont conçus *a priori* pour le primaire et le secondaire certes, mais ils pourraient aisément être transposés à l'ordre collégial. Il serait par contre important que les enseignants de français de la FGP bénéficient d'une formation à cet égard. À notre avis, une telle formation pourrait être offerte dans le cadre du programme PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, lequel permet aux enseignants du collégial de parfaire leurs connaissances et leur pratique.

Dans la foulée des dernières avancées en didactique de l'oral qui cherchent à rassembler les diverses orientations sous un dénominateur commun, nous proposons, en annexe T, une figure associant les quatre types d'activités liées à l'oral de Colletta (1998) aux étapes de la séquence d'enseignement par genres oraux formels (Dolz et Schneuwly, 1998/2009), tout en incluant les cinq dimensions qui contribuent au développement de la compétence orale dans sa globalité (Gagnon, 2005; Préfontaine *et al.*, 1998; Viola *et al.*, 2012).

Même si, aux dires de certains enseignants, la FGP demeure l'enfant négligé, voire la «bête noire» de la formation générale en français, et que ceux qui ont la tâche d'accompagner les étudiants dans le développement de leur compétence orale ne sont pas formés pour le faire (Fortin, 2008), force est de reconnaître les efforts déployés dans ce cours pour faire de l'oral un objet d'enseignement à part entière et un moyen

d'enseignement au service de l'apprentissage. Karsenti (2015) abonde d'ailleurs dans ce sens en dressant dans son étude le portrait d'enseignants «aux prises avec de nombreux défis, qui multiplient les efforts pour adapter leurs cours aux besoins des étudiants et à la société actuelle; qui innovent par l'usage des technologies à des fins éducatives, et qui croient surtout fermement au maintien de la formation générale dans les cégeps» (p. 1).

À la lumière de ces constats et afin de nous adresser aux praticiens de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence orale à l'ordre collégial, les recommandations<sup>35</sup> suivantes peuvent être dégagées:

- Sensibiliser les enseignants de français du collégial à l'arrimage souhaité de leurs pratiques aux avancées de la recherche en didactique de l'oral;
- Valoriser la concertation intra-départementale afin d'assurer une cohésion des contenus et une équité des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale;
- Valoriser le dialogue entre les différents cégeps afin d'assurer une cohésion des contenus et une équité des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale;
- Valoriser le dialogue entre les ordres d'enseignement secondaire et collégial afin d'assurer un continuum des apprentissages liés à la compétence orale.

Au niveau de l'élaboration du programme de formation collégiale (MELS, 1998/2014), nous ferions également la recommandation d'ajouter le terme «réception» à l'énoncé de compétence du devis ministériel pour le cours 000K, lequel deviendrait: «production et réception de différents types de discours oraux et écrits». En effet, l'oral étant considéré dans ces deux volets par la recherche (Simard *et al.*,

---

<sup>35</sup> Afin de partager ces recommandations avec les enseignants du collégial, une conférence dans les trois cégeps ciblés ainsi que la publication d'un article dans une revue professionnelle du réseau collégial (*Correspondance* ou *Pédagogie collégiale*) sont prévus.

2010), il ne semble pas trop exigeant qu'il le soit également par le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR).

### 3. QUELQUES PISTES D'ENRICHISSEMENT POUR POURSUIVRE LA RÉFLEXION

Actuellement, la vie en société nous demande d'adapter notre discours oral à une variété de contextes communicationnels qui nécessitent une modulation constante. Inondés par une multitude de stimuli, nous devons apprendre à nous resituer dans ce monde multimédiatisé. Si ces défis sont imposants pour des adultes déjà insérés socialement, ils le sont également pour des jeunes qui entament leur participation à la vie citoyenne, et ce, même s'ils ont pour la plupart grandi aux côtés de ces nouvelles TCIM. À cet égard, la multiplication des médias sociaux permet une libre expression des opinions, lesquelles demandent parfois à être recadrées. Plusieurs enseignants de français rencontrés ont d'ailleurs témoigné de cette inquiétude face aux enjeux actuels de la communication et à la nécessité de renouveler constamment leur pratique pour s'ajuster à ces nouveaux paradigmes communicationnels. Ce dernier aspect témoigne, à l'instar de plusieurs chercheurs (Chabanne et Bucheton, 2002; Lafontaine, 2001; Maurer, 2001; Nonnon, 1999), du souci qu'ont ces enseignants d'offrir un enseignement de la compétence orale qui trouve son ancrage dans le quotidien des étudiants, afin de les guider vers de nouvelles possibilités.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons côtoyé des enseignants rigoureux, consciencieux et investis dans leur pratique. Les contenus d'enseignement de la compétence orale auxquels ils ont recours sont le fruit d'une transposition didactique à partir, d'une part, de savoirs tacites issus de leur expérience personnelle et, d'autre part, de leur expertise professionnelle. Il ressort également que ces derniers accordent de l'importance à former des citoyens diplomates, vigilants, capables de prendre position et de défendre leurs idées par un argumentaire appuyé.

Tous ces mandats vont au-delà des exigences professionnelles qui sont imparties aux enseignants de français du collégial, lesquelles devraient porter principalement sur le développement conjoint des compétences en lecture, en écriture et à l'oral. Le cours de la FGP s'avère ainsi être un lieu de libre expression où les jeunes peuvent s'exercer afin d'être en mesure d'adopter des stratégies adéquates dans les situations réelles de communication qu'ils rencontrent en dehors de l'école. L'oral semble y devenir le moteur d'une éducation plus large, liée à l'entrée dans la vie d'adulte. Toute la question du «tact» dont doit user le pédagogue dans sa façon d'accompagner l'apprenant dans le développement de sa compétence orale, en raison de l'impact qu'il exerce sur sa santé globale, devient alors substantielle.

Pour clore ce chapitre, nous présentons succinctement quelques pistes de réflexion pour de futures recherches sur l'enseignement et l'évaluation de la compétence orale à l'ordre collégial:

- Poursuivre les recherches sur l'enseignement et l'évaluation de la compétence orale au collégial, notamment à travers les autres cours de la FGC (français et philosophie) et ceux des formations spécifiques;
- Se pencher sur l'analyse de pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de l'oral dans ce contexte éducationnel, par observation directe;
- Favoriser la recherche action, collaborative ou partenariale avec les acteurs du réseau collégial;
- Faire une recherche exploratoire qui appliquerait, à l'ordre collégial, un modèle didactique de l'oral proposé par la recherche.
- Participer au développement d'un modèle hybride d'enseignement de l'évaluation de la compétence orale ajusté à l'ordre collégial.

Nos recommandations rejoignent celles de Fortin (2008) qui s'exprime ainsi dans la conclusion de son essai: «[f]ormation des maitres et collaboration des praticiens à la recherche me semblent ainsi être à la base d'une véritable instauration

de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation de l'oral, au collégial» (p. 76). Avant de mettre en œuvre de telles mesures, il nous a fallu d'abord préparer le terrain, c'est-à-dire décrire quels contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale sont annoncés dans les plans de cours de la FGP au collégial. Notre recherche se limitant à des pratiques planifiées, elle constitue un point de départ pour des recherches subséquentes, davantage ancrées dans la formation et la pratique des enseignants du collégial. Une autre limite rencontrée, rappelons-le, a trait à la difficulté d'objectiver les indicateurs pour tous les répondants. En effet, dans le cadre de ce mémoire, nous n'avons pas pu vérifier les représentations que chacun des répondants se faisaient des différentes terminologies relatives à la compétence orale. La validité des indicateurs retenus demeure donc instable. Finalement, la nature qualitative de notre recherche rend impossible la généralisation des résultats, lesquels permettent toutefois d'avoir une idée d'ensemble de ce qui se fait au collégial, relativement à l'enseignement et l'évaluation de la compétence orale.

## CONCLUSION

Entre un savoir tacite ou un savoir scientifique, l'oral, cet objet polymorphe, ce serpent de mer comme l'a surnommé Halté (1992), semble se frayer un chemin de plus en plus concret dans les pratiques d'enseignement, de par la reconnaissance de sa transversalité et la valorisation de ses vertus éducatives (Plessis-Bélaïr, 2015). Les fonctions qu'assume la compétence orale dans le développement de l'individu ainsi que dans sa réussite scolaire, sociale et professionnelle justifient la place de contenus liés à cet objet de savoir au sein de l'enseignement du français au collégial. En France, Maurer (2001) s'exprime comme suit relativement à la place de l'oral dans les lycées: «[l]a maîtrise de la langue orale est autant un élément constitutif de la personnalité qu'un moyen d'expression» (p. 26). Pour cet auteur, le lycée doit être un lieu propice à l'enseignement explicite de l'oral. Cette affirmation peut être transposée au système collégial. Au Québec, la production de discours oraux figure justement parmi les objectifs du cours de français de la formation générale propre (MELS, 1998/2014). Selon une étude de Karsenti (2015), la formation générale, qui assure une éducation de qualité aux étudiants, ne semble pas près d'être élaguée au profit de l'Industrie qui fait pression sur les cégeps. Dans ses conclusions, Demers (2014) affirme d'ailleurs que «la capacité de communiquer de manière efficace, oralement et par écrit» (p. 132) demeurera une priorité pour l'ordre collégial. À cet égard, la maîtrise du français des étudiants du collégial étant une responsabilité collective prioritaire (Blaser, 2013; Ruest, 2013), nous considérons que notre recherche contribue quelque peu à éclairer la problématique globale de la qualité de la langue dans les collèges publics francophones du Québec.

Dans l'optique de documenter les pratiques méconnues entourant l'oral au collégial, ce mémoire a circonscrit une problématique relative aux choix de contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale à partir des plans de cours de

français de la formation générale propre. Le cadre conceptuel s'est appuyé sur les avancées de la didactique de l'oral, c'est-à-dire les diverses composantes liées au développement de la compétence orale, ainsi que les principales orientations didactiques permettant son enseignement et son évaluation. Ces assises théoriques ont posé les bases nécessaires à l'élaboration d'un devis méthodologique comportant un double dispositif de collecte et d'analyse de données. Trente-six plans de cours provenant de trois cégeps publics ont été recueillis et six entretiens de suivi ont été réalisés auprès d'enseignants de français de ces cégeps.

Notre recherche démontre l'importance accordée au développement de la compétence orale dans les choix de contenus d'enseignement et d'évaluation analysés, et ce, en réception comme en production et à travers ses multiples dimensions. Considéré dans sa transversalité, l'oral à l'ordre collégial s'émancipe également du troisième volet de la discipline français auquel il est souvent confiné. Qui plus est, les résultats démontrent que la compétence orale se révèle, dans ce contexte éducationnel, porteuse d'enjeux identitaires et réflexifs liés à l'éducation à la citoyenneté.

En raison, principalement, de la disparité de contenus observée entre les trois cégeps ainsi qu'à l'intérieur de chaque cégep et de la question de l'équité dans l'enseignement et l'évaluation de la compétence orale, certains besoins de formation pour les enseignants de français du collégial ont pu être relevés. Qui plus est, notre réflexion nous porte à recommander une formation à l'oral pour l'ensemble du personnel enseignant du collégial, toutes disciplines confondues, étant donné que pratiquement tous les enseignants évaluent, parfois sans le savoir et surtout, sans l'avoir enseignée, la compétence orale de leurs étudiants. Les formations continues offertes par le programme PERFORMA de l'Université de Sherbrooke semblent être le lieu indiqué pour mettre en œuvre de telles propositions.

Pour terminer, nous espérons que cette recherche contribuera à nourrir la réflexion dans un champ de recherche encore récent certes, mais combien effervescent et porteur de réelles avancées pour la pratique enseignante. Nous souhaitons, ultimement, enrichir le bagage disciplinaire des enseignants de français du collégial, en leur exposant un éventail des activités offertes dans différents cégeps, et ce, en résonance avec la recherche en didactique de l'oral.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Association internationale pour la recherche en didactique du français (2015). Appels à contribution, Document téléaccessible à l'adresse <[http://airdf.ouvaton.org/uploads/appel\\_rd9\\_def.pdf](http://airdf.ouvaton.org/uploads/appel_rd9_def.pdf)>. Consulté le 1<sup>er</sup> décembre 2015.
- Allen, N. (2012) *Enseigner explicitement des métastratégies interprétatives en didactique de l'oral et de la lecture au 2e cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse*. Mémoire de maîtrise en didactique, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Ablali, D. (2013). Théories et pratiques des genres en confrontation. *Pratiques, 157/158*. Paris: Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français. Document téléaccessible à l'adresse <[ww.pratiques-cresef.com](http://www.pratiques-cresef.com)>. Consulté le 16 juillet 2013.
- Arsenault, L. (2008). Un questionnement didactique qui réconcilie savoirs disciplinaires et pédagogiques. *Pédagogie Collégiale, 21(2)*, 37-39.
- Baillargeon, N. (2006). *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*. Montréal: Lux éditions.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- Beaudry, N. (2007). Définir les attentes en termes de maîtrise et de qualité du français oral et écrit à l'université: des compétences communicationnelles et langagières. *Correspondance, 13(4)*, 25-29.
- Bergeron, R., Plessis-Bélair, G. et Lafontaine, L. (dir.) (2009). *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Collection éducation-recherche. Québec: PUQ.
- Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (2012). Introduction. In R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'Université* (p. 7-15). Montréal: Éditions Peisaj.
- Bergeron, R., Dumais, C., Harvey, B. et Nolin, R. (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Montréal: Éditions Peisaj.

- Béatrix Köhler, D. & Piguët, A.-M. (1991). Ils parlent, que peut-on évaluer? In M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (p.171-182). Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bizier, N. (2008). Choisir des contenus reconnus et pertinents: un geste professionnel didactique majeur. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 13-18.
- Blaser, C. (2013). Un «chantier 3» pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université. *Correspondance*, 18(2), 16-21.
- Boissinot, A. (dir.) (1999). *La place de l'oral dans les enseignements: de l'école primaire au lycée*. Rapport de l'inspection générale, 99-023, Paris.
- Bouchard, E., Lavoie, C. et Gagnon, M. (2015). L'observation des manifestations de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques au secondaire. *Language and Literacy*, 17(4), 52-72.
- Boyer, J. et Savoie-Zajc, L. (1997). *Didactique du français: Méthodes de recherche*. Montréal: Éditions Logiques.
- Bru, M. (1993). L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Paris: ESF.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In Marcel, J.-F. (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 281-299). Paris: L'Harmattan.
- Bucheton, D (1999). Le langage à l'école pour apprendre, se construire, devenir un citoyen. *Tréma*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://trema.revues.org/1740>>. Consulté le 09 mars 2016.
- Caron, A. (2012). *La qualité du français oral d'étudiants en formation initiale des maîtres: regard sur les grilles d'observation*. Mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Charaudeau, P. (2001) Langue, discours et identité culturelle. *Revue ELA*, 123-124, Paris: Didier Érudition.

- Chartrand, S.-G, Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K., avec la collaboration de Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec: didactica, c.é.f. Document téléaccessible à l'adresse <[www.enseignementdufrancais.ulaval.ca](http://www.enseignementdufrancais.ulaval.ca)>. Consulté le 22 juin 2015.
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chomsky, N. (1970/2001). *Le Langage et la pensée*. Paris: Petite bibliothèque Payot.
- Clément, G. (2000). Élève, étudiant, enseignant, professeur? Capsule linguistique, Correspondance, 5(4), Capsule linguistique téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-4/Capsule.html>>. Consulté le 10 janvier 2014.
- Colletta, J.-M. (1998). Quelques concepts pour baliser le champ de l'oral et réfléchir à une didactique de l'oral et des interactions. In C. Fintz (dir.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur: Bricolage ou rénovation?* (p. 223-290). Paris: L'Harmattan.
- Demers (2014). *Rapport final sur le chantier sur l'offre de formation collégiale*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Denizot, N. (2003). L'oral au lycée: Quel(s) objet(s) didactique(s)? *Le Français aujourd'hui*, 141(2), 1-6.
- de Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (1998). L'oral bon à tout faire? État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repère*, 71, 21-40.
- Dezutter, O. et Richard, S. (2007). Le développement de compétences orales professionnelles en formation initiale: le cas du cours "Communication orale et profession enseignante". In L. Lafontaine, G. Plessis-Bélair et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec* (p.185-198). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998/2009). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Dumais, C. (2008). *Les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques de communication orale d'élèves de troisième secondaire*. Mémoire de maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. In R. Bergeron, et G. Plessis-Bélair, G. (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'Université* (p. 19-34). Montréal: Éditions Peisaj
- Fisher, C. (2004). Les compétences langagières à l'oral dans le contexte de la professionnalisation de la formation à l'enseignement. In *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*, Québec, 1-17.
- Fisher, C. (2007a). Le développement des compétences langagières à l'oral dans le contexte de la formation à l'enseignement. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français: Les voies actuelles de la recherche* (p. 257 à 273). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Fisher, C. (2007b). L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement. In G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 171-182). Québec: Presse, de l'Université du Québec.
- Fortin, É. (2008). *Recension des écrits en didactique de l'oral pour les cours de français de la formation générale au collégial*. Essai de maîtrise en didactique, Université Laval, Québec.
- Fortin, É. (2010). L'enseignement- apprentissage de l'oral dans les cours de français au collégial: état des lieux et propositions. In M. Mottet et F. Gervais (dir.), *Didactique de l'oral: Des programmes à la classe* (p. 30-39). Osnabrück: épOs-Français.
- Gadet, F., Le Cunff, C. et Turco, G. (1998), L'oral pour apprendre, évolution dans le champ de la didactique. *Repères*, 17, 3-8.
- Gagnon, R. (2005). *Analyse comparative de matériel didactique pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale au secondaire*. Mémoire de maîtrise en didactique, Genève, Université de Genève.
- Gagnon, R. (2007). *Analyse comparative du traitement de l'exposé oral dans des moyens d'enseignement québécois et suisses romands*. In G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 63-86). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise en contexte d'alternance. Étude de cas en formation professionnelle agricole*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Garcia-Debanc, C. et Delcambre, I. (2001-2002), Enseigner l'oral. *Repères*, 24/25, 1-12.
- Gervais, F. et Mottet, M. (2007). La place de l'oral dans la formation des enseignants: quelles compétences développer et comment les évaluer? In L. Lafontaine, G. Plessis-Bélair et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 161-184). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Éditions de Minuit.
- Guénette, L. (2010). L'oral a ses raisons. *Correspondance*, Montréal, 15(3). Capsule linguistique téléaccessible à l'adresse: <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr15-3/Capsule.html>>. Consulté le 3 mars 2013.
- Hébert, M. (2007). Oral et écrit réflexifs: quelle interrelation pour le développement du commentaire littéraire? In G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 91-117). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : analyse des conduites de justification en interaction. In R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire à l'université* (p. 201-220). Montréal: Éditions Peisaj.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jakobson, R. (1973). *Essais de linguistique générale* (vol. II). Paris: Minuit.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. In L. Savoie-Zajc et T. Karsenti, *Introduction à la recherche en éducation* (p. 290-234). Sherbrooke: Édition du CRP.

- Karsenti, T. (2015). Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial? Une revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignants. Montréal: CRIPFE. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.crifpe.ca/formationgenerale/files/Rapport\\_Formation\\_Generale\\_Karsenti.pdf](http://www.crifpe.ca/formationgenerale/files/Rapport_Formation_Generale_Karsenti.pdf)>. Consulté le 20 novembre 2015.
- Lafontaine, L. (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, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8, 95-109.
- Lafontaine, L. (2006). L'enseignant, modèle d'une communication appropriée dans toutes les disciplines. *Québec français*, 141, 71-73.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L., Plessis-Bélaïr, G., et Bergeron, R. (2007) La didactique du français oral au Québec: un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. In G. Plessis-Bélaïr, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 45-62). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L., Bergeron, R. et Plessis-Bélaïr, G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe, une diversité de pratiques*. Collection éducation-recherche. Québec: PUQ.
- 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 langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, 34, 119-144.
- 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.
- Langlois, R. (2012). *Les précurseurs de l'oralité scolaire en Europe. De l'oral à la parole vivante*. Rouen: Publications des universités de Rouen et du Havre.

- Lapierre, L. (2008). Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 5-12.
- Lazure, R. (1994a). L'oral... à bout de souffle? *Québec français*, 94, 22-24.
- Lazure, R. (1994b). Planifier l'enseignement de l'oral: un dilemme perpétuel. *La Lettre de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle*, 15, 10-12.
- Le Cunff, C. et Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Coord. Groupe Oral-Créteil. Paris: Hachette éducation.
- Le Cunff, C. (2004). L'oral pour apprendre : du préscolaire au primaire. *Québec français*, 133, 50-53.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.) Montréal: Guérin, 1554 p.
- Lenoir, Y. (dir.), Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil: Groupéditions.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral: Du primaire au lycée*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Maurer, B. (2003). Politesse, respect: de quelques implications sociales de la didactique de l'oral. Actes du colloque *Didactique de l'oral organisé par l'Université Montpellier III et l'Institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier* (p.30-37). Paris, SCÉREN: Caen, CRDP de la Basse-Normandie.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.-C. (1996) L'entrevue de recherche. In R. Mayer, F. Ouellet, Saint-Jacques, M.-C. et D. Turcotte, *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal: Gaétan Morin éditeur.
- Messier, G. (2004). *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire: mise en œuvre d'un modèle didactique*. Mémoire de maîtrise inédit en linguistique, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2012). Portrait des perceptions de la communication orale des étudiants de première année en formation des maîtres. In R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 97-112). Montréal: Éditions Peisaj.
- Ministère de l'Éducation du Québec, (1969). *Programme d'études des écoles secondaires. Langues et littératures. Programme-cadre de français*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Québec (1993-1994). *Cahiers de l'enseignement collégial. 1- Programmes et cours de diplôme d'études collégiales*. Direction générale de l'enseignement collégial. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b) *Lire, écrire, communiquer, réussir !: plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a) *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1998/2014). *Formation générale, commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2014). *Rapport final sur le chantier de l'offre de formation collégiale* (Demers (2014). Québec: Gouvernement du Québec.
- Mongeau, P. (2011). *Réaliser son mémoire ou sa thèse: côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Mottet, M. et Gervais, F. (dir.) (2010). *Didactique de l'oral: des programmes à la classe*. Osnabrück: epOs-français.
- Nizet, B. (2004). Ils sont sales, mes mots, d'avoir trainé dans des millions de bouches. Pour une réflexion sur la langue au lycée. *Enjeux*, 61, 5-11.
- 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.
- Nonnon, E. (1994). La didactique de l'oral: un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives. *La lettre de l'association DFLM*, 15, 3-9.
- Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours. *Enjeux*, 39/40, 12-49.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champ de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Nonnon, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, 115/116, 73-92.
- Ostiguy, L., Champagne, E., Gervais, F. et Lebrun, M. (2006). Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire, *Office québécois de la langue française, Suivi linguistique*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/sociolinguistique/etude4\\_cempl.pdf](http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/sociolinguistique/etude4_cempl.pdf)> Consulté le 5 juillet 2013.
- Paillé, P. (1991). *Procédure systématique d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration*. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Université de Sherbrooke.
- Pailé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Éditions Armand Colin.
- Plessis-Bélair, G. (2015). Introduction. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 7-11). Montréal: Éditions Peisaj.
- Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (dir.) (2007). *La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: P. Mardaga.
- Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal: Les éditions Logiques.
- Prégent, R., Bernard, H., et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université, dans une approche-programme*. Montréal: Presses Internationales Polytechnique.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Dunod (1<sup>re</sup> éd. 1988).
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rocher, G., (2004). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire Politique*, 12(2), 117-128.
- Romian, H, Chiss, J.-L., David, J., Reuter, Y. (dir.) (2007). Didactique du français. Fondements d'une discipline. *Repères*, 36, 256-263.
- Roy, M. (1997). Enseignement collégial: la littérature québécoise et le théâtre. *Québec français*, 104, 93-96.
- Roy, M. (2009). L'enseignement de la littérature. Aspects critiques et historiques. Deuxième partie: La création d'un cours collégial (1967-1993). *Correspondance*, 14(4), 1-11.
- Roy, S. N., (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier. *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (p. 199-226). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ruest, C. (2013) Valoriser le français dans les collèges: l'ambitieuse et délicate mission du réseau repfran. *Correspondance*, 18 (3), 8-14.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. In L. Savoie-Zajc et T. Karsenti, *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 109-122). Sherbrooke: Édition du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In L. Savoie-Zajc et T. Karsenti, *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke: Édition du CRP.

- Savoir-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier, *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2004) *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Schmale, G. (dir.) (2010). Interactions et corpus oraux. *Pratiques*, (147/148), Paris: Collectif de recherche et d'expérimentation sur l'enseignement du français. Document téléaccessible à l'adresse <[www.pratiques-cresef.com](http://www.pratiques-cresef.com)>. Consulté le 15 avril 2014.
- Sénéchal, K. (2012a). *Enseignement, apprentissage et évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois*. Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.
- Sénéchal, K. (2012b). La grande absente de la classe de français. *Québec Français*, 164, 63-65.
- Simard, C., Dufays, J-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue Première*. Bruxelles: De Boeck.
- Terrisse, B., Martinez, J.-P. et Chancel, J. (1991). *La maîtrise de la langue orale et écrite des futurs enseignants, groupe de travail sur les politiques d'évaluation du niveau de français chez les futurs enseignants*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Paris: De Boeck Supérieur.
- Viola, S., Dumais, C. et Messier, G. (2012). Approche-programme et activités de communication orale en formation des maîtres selon un processus de répartition spiralaire des contenus. In R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p.147-164). Côte Saint-Luc: Éditions Peijac. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.aqep.org/wpcontent/uploads/2013/07/CD\\_S\\_Viola\\_C\\_Dumais.pdf](http://www.aqep.org/wpcontent/uploads/2013/07/CD_S_Viola_C_Dumais.pdf)>. Consulté le 16 août 2014.
- Vygotski, L. (1935/1997). *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (fifth edition). New-York: SAGE.



**ANNEXE A**  
**DEVIS MINISTÉRIEL DE LA FORMATION GÉNÉRALE PROPRE,**  
**LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE**

<b>000K: Produire différents types de discours oraux et écrits</b>	
<b>Élément de la compétence</b>	<b>Critères de performance</b>
<p>1. Reconnaître les caractéristiques de la situation de communication dans des discours d'ordre culturel ou d'un autre ordre</p> <p>2. Déterminer un sujet et un objectif de communication</p> <p>3. Rechercher l'information dans des discours littéraires ou non littéraires</p> <p>4. Élaborer une stratégie en fonction de la situation et de l'objectif de communication</p> <p>5. Rédiger et présenter des textes du type informatif, critique ou expressif, liés notamment au champ d'études de l'étudiant ou de l'étudiante</p>	<p>1.1 Mise en évidence précise des composantes de la situation de communication</p> <p>1.2 Relevé des facteurs contextuels de la situation de communication</p> <p>1.3 Établissement de liens entre les composantes et les facteurs de la situation de communication</p> <p>2.1 Choix justifié d'un sujet et d'un objectif de communication</p> <p>3.1 Choix approprié des sources d'information</p> <p>3.2 Choix pertinent des éléments d'information</p> <p>4.1 Choix judicieux des procédés à utiliser dans la situation de communication</p> <p>4.2 Choix judicieux des moyens d'expression</p> <p>5.1 Respect des règles définissant les différents types de textes</p> <p>5.2 Respect de la situation et de l'objectif de communication dans le texte écrit</p> <p>5.3 Précision et richesse du vocabulaire</p> <p>5.4 Respect des règles orthographiques,</p>

<p>6. Préparer et présenter des discours oraux du type informatif, critique ou expressif, liés notamment au champ d'études de l'étudiant ou de l'étudiante</p>	<p>grammaticales, syntaxiques et de ponctuation</p> <p>5.5 Respect des règles de présentation d'un texte écrit</p> <p>6.1 Utilisation pertinente des éléments liés à la présentation d'un discours oral</p> <p>6.2 Respect de la situation et de l'objectif de communication dans le discours oral</p> <p>6.3 Précision et richesse du vocabulaire</p> <p>6.4 Respect des aspects du code linguistique propres au discours oral</p>
--	---

Source: MELS (1998/2014, p. 28)

## ANNEXE B

### GRILLE D'ÉVALUATION DE L'ORAL

<b>1. VOIX (COMPÉTENCE LINGUISTIQUE)</b>		NOTE :
<p><b>Diction</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulation</li> <li>• Timbre et portée de la voix</li> <li>• Prononciation</li> </ul> <p><b>Remarques</b></p>	<p><b>Faits prosodiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Accentuation</li> <li>• Rythme</li> <li>• Intonation</li> </ul> <p><b>Remarques</b></p>	
<b>1. LANGUE (COMPÉTENCE LINGUISTIQUE)</b>		NOTE :
<p><b>Morphosyntaxe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Morphologie</li> <li>• Syntaxe</li> </ul> <p><b>Remarques</b></p>	<p><b>Lexique</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix du vocabulaire</li> <li>• Étendue du champ lexical</li> </ul> <p><b>Remarques</b></p>	
<b>2. COMPÉTENCE DISCURSIVE</b>		NOTE :
<p><b>Organisation du discours</b>  <b>Délimitation du sujet</b>  <b>Fil directeur</b>  <b>Pertinence et crédibilité</b></p> <p><b>Remarques</b></p>		
<b>3. COMPÉTENCE COMMUNICATIVE</b>		NOTE :
<p><b>Registre</b></p> <p><b>Remarques</b></p>	<p><b>Interaction</b></p> <p>Contact avec l'auditoire  Prise en compte de l'auditoire  Motivation personnelle</p>	<p><b>Non-verbal</b></p> <p>Attitudes  Gestes, comportement, regard</p>
<p>Remarques Barème: A = excellent ; B = niveau attendu ; C = seuil ; D = faible ; E = insuffisant.</p>		

Source: Préfontaine *et al.* (1998), p. 53.



## **ANNEXE C**

### **GRILLE DES HABILITÉS EN COMMUNICATION ORALE**

Viola, Dumais et Messier (2012)

Document téléaccessible à l'adresse :

[http://www.aqep.org/wp-content/uploads/2013/07/CD\\_S\\_Viola\\_C\\_Dumais.pdf](http://www.aqep.org/wp-content/uploads/2013/07/CD_S_Viola_C_Dumais.pdf)







**ANNEXE D**  
CORRESPONDANCE AVEC LES RESPONSABLES  
DE DÉPARTEMENTS DE FRANÇAIS

**De:** Patricia-Anne Blanchet

**Envoyé:** 17 janvier 2014 13:03

**À:** Anonyme

**Objet:** Requête: Projet de recherche UdeS en didactique de l'oral

**Titre du projet de recherche:** Les choix de contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale dans les plans de cours de français du collégial: étude de cas multiples ciblant trois cégeps publics.

Bonjour monsieur X,

Mon nom est Patricia-Anne Blanchet. Je suis étudiante à la maîtrise en Sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke.

Mon projet de recherche porte sur la didactique du français oral. J'ai une formation en linguistique et je suis enseignante en art dramatique, d'où mon grand intérêt pour le développement de la compétence orale des étudiants du collégial. Je m'intéresse plus précisément à la problématique des choix de contenus d'enseignement et d'évaluation de l'oral dans le cours de français de la formation générale propre, le 000K ou 104, dont l'élément de compétence réserve une place à l'oral en tant qu'objet d'enseignement. Je suis également intéressée à aller voir si le caractère transversal de l'oral en tant que moyen d'enseignement transparait dans les autres cours de français ainsi que dans les cours de philosophie de la formation générale.

À partir des plans de cours élaborés par les enseignants, je souhaite décrire et analyser les contenus d'enseignement et d'évaluation de l'oral afin d'établir des liens avec les avancées de la recherche en didactique de l'oral. Très peu de recherches ont abordé cet objet jusqu'à présent. Suite à cela et afin de compléter mon analyse des plans de cours, je souhaite procéder à quelques entretiens de suivi auprès d'enseignants de français du collégial. Par une étude de cas multiples ciblant trois cégeps publics, mon travail permettra, souhaitons-le, de documenter l'enseignement et l'évaluation de l'oral au collégial.

Le Cégep X me semble tout indiqué pour un tel projet et il est certain que cet établissement bénéficierait des retombées de ma recherche. Si cela convient, je m'engage d'ailleurs à venir présenter mes résultats et à remettre, aux enseignants

intéressés, une copie électronique de mon mémoire. Je compte également publier un article de vulgarisation dans une revue professionnelle consultée par les membres du réseau collégial.

Je m'adresse à vous sachant que vous avez un rôle clé dans le département de français du Cégep X. Pourriez-vous s'il-vous-plait me guider dans les procédures à effectuer pour avoir accès lors de la session d'hiver 2014, aux plans de cours des enseignants de français du Cégep X ainsi qu'aux plans-cadres du comité disciplinaire du cours de français de la formation générale? Croyez-vous que les enseignants de français seraient disposés à partager leurs plans de cours dans le cadre de ce projet de maîtrise? Quelle serait, selon vous, la meilleure façon de procéder pour rassembler ces documents? Étant reconnus comme des documents publics, les plans de cours ne nécessitent pas le consentement éthique des enseignants, le seul fait de le partager étant garant de leur approbation.

Je vous remercie grandement pour votre collaboration. Si vous voulez davantage d'information concernant mon projet, il me fera plaisir d'avoir un entretien téléphonique avec vous.

Recevez mes plus cordiales salutations et mes meilleurs vœux pour l'année 2014!

Patricia-Anne Blanchet

Étudiante-chercheure, boursière CRSH  
Maîtrise en sciences de l'éducation (MA)  
Université de Sherbrooke

**ANNEXE E**  
**SYNTHÈSE DES PLANS-CADRES DE LA FGP**  
**EN FRANÇAIS POUR LES CÉGEPs A ET B**

<b>Cégep</b>		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
1. Contexte de réalisation	Productions individuelles ou en équipe	x	x	
	Lien avec domaine d'activité professionnelle ou champ de savoir	x	x	
2. Documentation	Ouvrages de linguistique	x	x	
	Ouvrages sur la langue et la communication	x	x	
3. Méthodes pédagogiques	Approche par projets	x		
	Enseignement dirigé	x	x	
	Enseignement semi-dirigé	x		
	Enseignement magistral formel/ informel	x	x	
	Échange, discussion	x	x	
	Réflexion	x	x	
	Atelier formatif pratique	x	x	
	Travail d'équipe	x	x	
	Apprentissage coopératif / par les pairs	x	x	
	Apprentissage par problèmes	x		
	Réception et analyse de supports variés	x	x	
	Laboratoire de création	x	x	
4. Contenus obligatoires	Schéma de la communication	x	x	
	4. Fonctions du langage	x	x	
	5. Types de discours	x	x	
	6. Situations de communication	x	x	
	7. Convergence/divergence - oral/écrit	x	x	
	8. Norme et registres	x		
	9. Influence des médias	x	x	
	10. Principes de vulgarisation, intelligibilité, lisibilité, cohérence et cohésion	x		
5. Activités obligatoires	Élaboration banque de sujets	x	x	
	Analyse situation de communication	x	x	
	Organisation et planification	x	x	
	Méthodologie de recherche	x	x	

<b>Cégep</b>		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
	Choix de stratégies adaptées	x	x	
6. Activités au choix	Analyse divers types de discours	x	x	
	Analyse non-verbal	x	x	
	Analyse sit. de désinformation / propagande		x	
	Vulgarisation scientifique	x	x	
	Campagne de sensibilisation		x	
	Production filmique	x	x	
	Table ronde	x	x	
	Débat	x	x	
	Compte rendu critique oral	x	x	
	Autre	x	x	

## **ANNEXE F**

### **GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ**

Je tiens d'abord à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette étude de cas multiples qui contribuera à l'avancement des connaissances dans un domaine en pleine expansion; la didactique de l'oral. Avez-vous des questions concernant le formulaire de consentement? Vous comprenez donc que cet entretien demeurera anonyme et que cette étude ne comporte aucun risque pour vous, vos collègues ou votre établissement d'appartenance. L'entretien d'aujourd'hui porte sur les contenus d'enseignement-évaluation de l'oral dans les cours de français de la formation générale au collégial.

Comme vous le savez, la maîtrise du français oral est une priorité en matière d'éducation. Son enseignement est maintenant au menu des programmes de tous les ordres, en tant que compétence disciplinaire du français et que compétence transversale. Le collégial est un terrain encore peu exploré en didactique de l'oral, d'où l'intérêt de notre recherche. L'entretien d'aujourd'hui fait suite à l'analyse déjà effectuée du plan de cours que vous avez accepté de partager l'an dernier. Loin de chercher à évaluer votre pratique, je souhaite simplement documenter ce qui se fait au collégial.

Je vous poserai donc des questions pour la plupart ouvertes afin de stimuler la discussion. En tout temps, vous êtes libre de répondre ou non aux questions. N'hésitez pas à m'interrompre ou à me demander des précisions si certains éléments sont moins clairs. Est-ce que ça vous va? Alors nous allons commencer.

#### **A) CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL**

- 1- Quels sont pour vous les fonctions et les enjeux de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence orale dans le contexte de l'ordre collégial?
  - Quelle place occupe l'oral dans la formation générale en français?
  
- 2- Parlez nous du contexte d'enseignement du cours de français de la formation générale propre dans votre établissement (nombre de groupes, d'enseignants, d'étudiants, ressources didactiques, technologiques, etc.).

#### **B) CHOIX DES CONTENUS ET PLANIFICATION**

- 3- Pouvez-vous décrire le processus décisionnel qui s'opère au sein de votre comité disciplinaire? En d'autres termes, comment s'effectue la sélection des contenus d'enseignement de l'oral dans votre département de français?
- 4- Dans mon analyse des plans de cours, nous avons remarqué une certaine disparité entre les contenus enseignés par les différents enseignants de français. Qu'est-ce qui explique cela selon-vous?
- 5- Dans la planification des vos cours, utilisez-vous des modèles, des approches ou des orientations particulières pour la transposition des savoirs en objets d'enseignement? Si oui, lesquels?
  - Quels critères dictent vos choix de contenus relatifs à la compétence orale?
  - Quelle place accordez-vous à la réception ou à la compréhension orale?
- 6- Quels défis rencontrez-vous dans la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation de la compétence orale? Quelles stratégies facilitent pour vous ce travail de planification?

### **C) ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ORALE**

- 7- Selon-vous, votre enseignement demeure-t-il assez fidèle à votre plan de cours ou l'adaptez-vous souvent en cours de pratique?
  - Sur une échelle de 1 à 5, à quel point votre pratique diffère de votre planification? (1 correspond à une grande divergence et 5 correspond à une grande similitude).
- 8- Pouvez-vous décrire dans le détail une situation d'apprentissage que vous jugez représentative de votre pratique?
- 9- Par quels moyens préparez-vous vos étudiants à l'exposé oral ou autre production orale (évaluation diagnostique, production initiale, ateliers formatifs, visionnements, etc.)?
- 10- Pouvez-vous décrire dans le détail une épreuve d'évaluation que vous jugez représentative de votre pratique ?
  - Explicitez les dispositifs d'évaluation auxquels vous avez

recours.

- 11- À la lumière des recherches dans le domaine, la compétence orale peut être définie selon 5 composantes (linguistique, discursive, communicative, psychoaffective et réflexive) (figure 2 et tableau 2). Parmi ces 5 composantes, lesquelles sont les plus sollicitées dans votre enseignement-évaluation et pourquoi?
- 12- Pour terminer, dans la pratique, quels défis comportent selon-vous l'enseignement et l'évaluation de la compétence orale au collégial? Quelles solutions pourraient être apportées pour surmonter ces difficultés?<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Questions de réserve:

1- Avez-vous reçu une formation portant spécifiquement sur la communication orale? Si oui, de quel type de formation s'agit-il? Si non, comment vous-êtes vous approprié les contenus de savoirs liés au français oral?

2- Pour terminer, croyez-vous qu'une formation d'appoint en didactique de l'oral pourrait être bénéfique pour les enseignants du collégial ? Si oui, précisez pourquoi?



## ANNEXE G

### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE



Comité d'éthique de la recherche  
Éducation et sciences sociales

#### Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**Les choix de contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale dans les plans de cours de français du collégial: étude multicas de trois cégeps publics**

**Patricia-Anne Blanchet**  
Étudiante, Maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

#### *Membres du comité*

**Eric Yergeau**, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle  
**Mathieu Gagnon**, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire  
**Suzanne Guillemette**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation  
**Sawsen Lakhal**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie  
**Mélanie Lapalme**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation  
**Julie Myre-Bisaillon**, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale  
**Carlo Spallanzani**, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive  
**Marianne Xhignesse**, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille  
**Vincent Beaucher**, membre versé en éthique  
**France Dupuis**, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 2 février 2015



## ANNEXE H

### LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À UN ENTRETIEN TRANSMISE AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

**Titre du projet de recherche:** Les choix de contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale dans les plans de cours de français du collégial: étude de cas multiples ciblant trois cégeps publics.

Bonjour monsieur/ madame X,

Mon nom est Patricia-Anne Blanchet. Je suis étudiante à la maîtrise en Sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke.

Il y a quelques mois, vous avez été contacté par courriel pour participer à mon projet de recherche portant sur les contenus d'enseignement et d'évaluation de l'oral au collégial. Tout comme près de 50 enseignants de français provenant de trois cégeps, vous avez donné votre accord au responsable de votre département de français afin qu'il me transmette votre plan de cours.

Une première étape de ma recherche m'a ainsi permis de réaliser une analyse de plans de cours de français de la formation générale propre, afin de décrire les contenus d'enseignement et d'évaluation qui s'y retrouvent.

Suite à cela et comme mentionné précédemment, je souhaite maintenant procéder à quelques entretiens de suivi auprès d'enseignants de français. Cette deuxième étape se veut complémentaire à la première, elle a pour objectif d'apporter des précisions quant aux informations contenues dans les plans de cours et ainsi d'enrichir notre compréhension.

C'est à cette occasion que je sollicite à nouveau votre collaboration aujourd'hui. L'entretien serait d'une durée approximative de 45 minutes. Si vous acceptez de participer, la date et le lieu de l'entretien seront laissés à votre convenance. Le cas échéant, veuillez s'il-vous-plait répondre à ce courriel. Vous trouverez en attachement le formulaire de consentement éthique que nous vous remettrons et demanderons de signer au moment de l'entretien.

Veillez noter que je me suis engagée auprès de votre responsable de département à venir présenter les résultats de ma recherche à l'occasion d'une conférence et à

fournir à tous les enseignants qui le désirent, une version numérique de mon mémoire. En plus de contribuer à l'avancement des connaissances en didactique de l'oral et de susciter des pistes de réflexion pour la formation continue, cette recherche pourra également nourrir et inspirer les pratiques ultérieures des enseignants de français du collégial.

En vous remerciant à l'avance pour votre contribution fort appréciée,

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Patricia-Anne Blanchet

Étudiante-chercheure, boursière CRSH  
Maîtrise en sciences de l'éducation (MA)  
Université de Sherbrooke

---

**ANNEXE I**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À PARTICIPER**  
**À UN ENTRETIEN INDIVIDUEL**

P.-A. Blanchet, étudiante à la maîtrise en Sciences de l'éducation, UdeS

Vous êtes invité à participer à une étude sur le thème l'enseignement de l'oral dans les cours de français de la formation générale au collégial, au regard des avancées de la recherche en didactique de l'oral. Cette recherche qualitative poursuit la finalité de décrire ce qui caractérise les contenus liés au français oral dans le contexte de l'enseignement collégial. La présente vous renseigne sur les modalités de l'étude que nous menons. Pour y participer, vous devrez signer votre consentement à la fin de ce document dont nous vous remettrons copie.

**Titre de l'étude**

Les choix de contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale dans les plans de cours de français du collégial: étude de cas multiples ciblant trois cégeps publics.

**But de l'étude**

L'entretien semi-dirigé auquel vous êtes convié s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche de deuxième cycle à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Cette portion de l'étude vise à compléter l'analyse des plans de cours d'enseignants de français de la formation générale propre au collégial. Les données collectées lors des entretiens menés au sein de l'étude serviront à la rédaction d'un mémoire de recherche, lequel sera rendu public, un fois son dépôt accepté.

**Votre participation**

Pour mener à bien cet entretien, nous sollicitons votre collaboration pour une rencontre d'une durée approximative de quarante-cinq (45) minutes. Sachez que votre participation ne comporte aucun risque connu pour vous, pour vos proches ou pour votre groupe d'appartenance. Elle vous est demandée à titre gracieux. À tout moment, vous pourrez mettre fin à l'entretien ou ne pas répondre à certaines des questions. Sur le plan personnel, si vous le souhaitez, vous accèderez à la transcription verbatim de l'entretien en nous indiquant vos coordonnées.

Initiales du participant: \_\_\_\_\_

Identification du courriel ou de toutes autres coordonnées:

---

### **Protection de la vie privée**

Les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle et anonyme. Ces données anonymisées seront conservées sur un support numérique protégé par un mot de passe et gardé sous clé dans un classeur. Seule l'étudiante-chercheure et son équipe de direction auront accès au nom de la personne interviewée par le présent formulaire de consentement qui sera détruit suite au dépôt final du mémoire. L'ensemble des documents (plans de cours, guides d'entretien, transcriptions verbatim, notes et enregistrement audio) ne sera identifié que par un numéro de code et ces derniers seront également détruits à la fin du projet de recherche.

Vous êtes invité à poser toute question ou à partager vos préoccupations relatives à l'étude en communiquant avec l'étudiante-chercheure: P.-A. Blanchet ou en contactant l'équipe d'encadrement du projet de recherche: C. Lison.

À l'avance, nous vous remercions grandement de votre contribution appréciée!

Je consens à participer à l'étude ci-haut décrite aux conditions exposées.

Je comprends que je peux en tout temps cesser ma participation sans préjudice ni pénalité.

Prénom et nom de la personne (lettres carrées):

---

Signature: \_\_\_\_\_ Initiales: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

## ANNEXE J

### FORMULAIRE DE RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

1. Nom du répondant: \_\_\_\_\_

2. Genre: Femme  Homme

3. Langue première: Français  Anglais  Autre  Préciser: \_\_\_\_\_

4. Années d'expérience en enseignement au collégial

< 5 ans  6-10 ans  11-15 ans  16-20 ans  > 21 ans

5. Diplômes obtenus et en cours

	Obtenu	En cours	
Baccalauréat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine: _____
Brevet d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine: _____
Certificat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine: _____
Études de 2 <sup>e</sup> cycle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine: _____
Études de 3 <sup>e</sup> cycle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Domaine: _____
Autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Types de diplômes et domaines _____

6. Cours enseignés au collégial: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Autres expériences d'enseignement

Français : \_\_\_\_\_  Nombre d'années: \_\_\_\_\_ Niveau: \_\_\_\_\_

Autre: \_\_\_\_\_  Nombre d'années: \_\_\_\_\_ Niveau: \_\_\_\_\_

Autre: \_\_\_\_\_  Nombre d'années: \_\_\_\_\_ Niveau: \_\_\_\_\_

Formations complémentaires: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## ANNEXE K

### GRILLE D'ANALYSE DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ORALE DANS LES PLANS DE COURS DE FRANÇAIS DE LA FORMATION GÉNÉRALE

<b>1. Identification du plan de cours</b>				
1.1 Cégep et numéro	ex : A1, 2, 3...	B1, 2, 3...	C1, 2, 3...	
1.2 Titre du cours	-			
1.3 Séquence	1	2	3	4
1.4 Session et année	ex : A13			
1.5 Méthodes pédagogiques	-			

<b>2. Inventaire et caractéristiques des activités prévues</b>		<b>P</b>	<b>A</b>
Activité X			
2.1 Situation de communication	-		
2.2 Élément(s) de compétence	- -		
2.3 Critère(s) de performance	- -		
2.4 Type d'activité d'oral	Acquisition des connaissances		
	Production		
	Réception et interprétation		
	Réflexion		
2.5 Type du discours	Informatif		
	Argumentatif		
	Expressif		
2.6 Statut de l'oral	Moyen		
	Objet		
2.7 Mode de gestion	Polygéré		
	Monogéré		
2.8 Unité de programmation	Genre formel:		
	Conduite discursive:		
	Acte de parole:		
	Autre:		
2.9 Orientation didactique	Oral par genres formels		

	Oral réflexif		
	Oral intégré		
	Oral pragmatique et interactionnel		
2.10 Autres	Articulation oral/écrit		
	Norme et registres		
2.11 Référence	Quotidien de l'étudiant		
	Actualité et médias		
	Art et culture		
	Histoire et politique		
	Autre		
2.12 Composante(s) de la compétence orale	Dimension linguistique		
	Dimension discursive		
	Dimension communicative		
	Méta-dimension psychoaffective		
	Méta-dimension réflexive		
2.13 Ateliers formatifs			
2.14 Autre(s) éléments(s)			
Notes:			

<b>3. Épreuves d'évaluation prévues</b>		<b>P</b>	<b>A</b>
3.1 Pondération oral-écrit	Oral: %		
	Écrit: %		
3.1 Forme d'évaluation	Diagnostique		
	formative		
	sommative		
	Autoévaluation		
	Évaluation par les pairs		
3.2 Outils d'évaluation	Grille(s) d'évaluation		
	Autre:		
3.4 Adéquation contenu-évaluation	Équilibre		
	Déséquilibre positif		
	Déséquilibre négatif		
Notes:			

<b>4. Composantes de la compétence orale évaluées</b>				<b>P</b>	<b>A</b>
4.1 Dimension linguistique	Voix	Diction	Articulation		
			Timbre et portée de la voix		
			Prononciation		
	Faits prosodiques	Accentuation			
		Rythme			
		Intonation			
	Langue	Morphosyntaxe	Morphologie		
			Syntaxe		
		Lexique	Choix du vocabulaire		

			Étendue du champ lexical		
4.2 Dimension discursive	Délimitation du sujet				
	Organisation du discours				
	Fil directeur				
	Pertinence et crédibilité				
4.3 Dimension communicative	Interaction	Contact avec l'auditoire			
		Prise en compte de l'auditoire			
		Maintien de la motivation			
	Non-verbal	Attitudes			
		Mimiques, gestes, comportement, regard			
4.4 Méta-dimension psychoaffective	Expression de soi (émotion, valeur, opinion)				
	Gestion du stress				
	Motivation intrinsèque				
4.5 Méta-dimension réflexive	Planification	Reconnaissance des forces et des faiblesses			
		Anticipation des obstacles			
	Contrôle et autorégulation	Capacité à se reprendre en cas d'erreur			
	Autoévaluation	Prise de conscience et adoption de mesures d'amélioration			
		Explicitation de la démarche «orateur-communicateur»			

Inspiré des grilles d'analyse de Gagnon (2005) et de Sénéchal (2012)



## ANNEXE L

### PROPORTIONS RELATIVES AUX ACTIVITÉS LIÉES À L'ORAL À DOMINANTES THÉORIQUE ET PRATIQUES RETROUVÉES DANS LES PLANS DE COURS

Activités	A		B		C		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	N	%
<b>Théoriques</b>	20	<b>23%</b>	15	<b>31%</b>	17	<b>28%</b>	52	<b>27%</b>
<b>Pratiques</b>	66	<b>77%</b>	34	<b>69%</b>	43	<b>72%</b>	143	<b>73%</b>
<b>TOTAL (N)</b>	87	<b>100%</b>	49	<b>100%</b>	60	<b>100%</b>	196	<b>100%</b>
<b>MOYENNE/PC</b>	5,7 / pc		6 / pc		4,6 / pc		5,4 / pc	



## ANNEXE M

### PROPORTIONS RELATIVES AUX VOLETS PRODUCTION ET RÉCEPTION ORALES EXPLOITÉ DANS LES ACTIVITÉS PRATIQUES D'ORAL

Volet	A		B		C		Total	Total
	f	%	f	%	f	%	N	%
<b>Production</b>	42	<b>64%</b>	23	<b>68%</b>	31	<b>72%</b>	96	<b>68</b>
<b>Réception</b>	14	<b>20%</b>	1	<b>3%</b>	2	<b>5%</b>	17	<b>9,3</b>
<b>Les deux</b>	10	<b>16%</b>	10	<b>29%</b>	10	<b>23%</b>	30	<b>22,7</b>
<b>TOTAL (N)</b>	66	<b>100</b>	34	<b>100</b>	43	<b>100</b>	143	<b>100</b>



## ANNEXE N

### PROPORTIONS RELATIVES AUX TYPES DE DISCOURS ABORDÉS DANS LES ACTIVITÉS PRATIQUES D'ORAL

Types de discours	A		B		C		Total	TOTAL
	f	%	f	%	f	%	N	%
<b>Informatif</b>	22	<b>33,3</b>	9	<b>26,4</b>	10	<b>23,2</b>	41	<b>28,7</b>
<b>Critique</b>	29	<b>43,9</b>	18	<b>52,9</b>	23	<b>53,5</b>	70	<b>49</b>
<b>Expressif</b>	15	<b>22,7</b>	7	<b>20,6</b>	10	<b>23,2</b>	32	<b>22,3</b>
<b>TOTAL</b>	66	<b>100</b>	34	<b>100</b>	43	<b>100</b>	143	<b>100</b>



## ANNEXE O

### PROPORTIONS RELATIVES AUX GENRES ORAUX ABORDÉS DANS LES ACTIVITÉS PRATIQUES POUR CHAQUE TYPE DE DISCOURS

Type de discours	Genre oral	A /66		B /34		11. C /43		12. TOTAL	
		f	%	f	%	f	%	N	%
Informatif	1. Vulgar. scientifique	7	11	6	18	4	9	17	
	2. Entrevue simulée ou réelle	2	3	0	0	6	14	2	
	3. Publicité informative	1	2	0	0	0	0	1	
	4. Colloque et conférence	2	3	0	0	0	0	2	
	5. Reportage télévisuel	1	2	0	0	0	0	1	
	6. Chronique littéraire	4	6	2	6	0	0	6	
	7. Compte rendu objectif	0	0	1	3	0	0	1	
	8. Procès verbal	2	3	0	0	0	0	2	
	Autres		6	0	0	0	0	3	
	<b>TOTAL</b>		<b>33</b>	<b>9</b>	<b>26</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>41</b>	<b>28,7</b>
Critique	1. Table ronde	4	6	5	15	7	16	16	
	2. Débat	4	6	1	3	0	0	5	
	3. Discussion	0	0	0	0	3	7	3	
	4. Coup de cœur/masse	0	0	3	9	0	0	3	
	5. Campagne électorale	1	2	0	0	0	0	1	
	6. Publicité sociale et propagande	2	3	4	12	1	2	7	
	7. Projet muséal	2	3	0	0	0	0	2	
	8. Projet municipal	2	3	0	0	0	0	2	
	9. Théâtre	2	3	1	3	0	0	3	
	10. Chanson	0	0	0	0	2	5	2	

	11. Critique littéraire	2	3	2	6	1	2	5	
	12. Publicité	1	2	1	3	1	2	3	
	13. Film	1	2	1	3	4	9	6	
	14. Poésie	0	0	0	0	1	2	1	
	15. Conférencier/orateur	2	3	0	0	1	2	3	
	16. Documenteur	0	0	1	3	0	0	1	
	17. Auto-analyse critique	3	5	0	0	1	2	4	
	Autres	3	5	0	0	1	2	4	
	<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>44</b>	<b>18</b>	<b>56</b>	<b>23</b>	<b>53</b>	<b>70</b>	<b>49</b>
Expressif	1. Atelier sur les registres	2	3	4	12	2	5	8	
	2. Lier connaissance	1	2	0	0	0	0	1	
	3. Billet d'humeur	0	0	3	9	0	0	3	
	4. Autoportrait	4	6	0	0	0	0	4	
	5. Film et scénarisation	1	2	1	3	0	0	2	
	6. Jeu théâtral	2	3	0	0	2	5	4	
	7. Poésie (lecture publique)	1	2	0	0	2	5	3	
	8. Expression de soi (valeurs, opinions, croyances)	2	3	0	0	4	10	6	
	Autres	2	3	0	0	0	0	2	
	<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>23</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>10</b>	<b>25</b>	<b>32</b>	<b>22,3</b>
	<b>GRAND TOTAL</b>							<b>143</b>	<b>100</b>

## ANNEXE P

### PROPORTIONS RELATIVES AUX RÉFÉRENCES ÉVOQUÉES DANS LES ACTIVITÉS THÉORIQUES ET PRATIQUES LIÉES À L'ORAL

Référence	A		B		C		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	N	%
<b>Quotidien et champ d'études</b>	40	<b>45,9</b>	13	<b>26,5</b>	25	<b>41,7</b>	78	<b>38,6</b>
<b>Actualité et médias</b>	14	<b>16,1</b>	8	<b>16,3</b>	6	<b>10</b>	28	<b>14</b>
<b>Arts et culture</b>	15	<b>17,3</b>	18	<b>36,7</b>	22	<b>36,7</b>	55	<b>30,2</b>
<b>Histoire et politique</b>	18	<b>20,7</b>	10	<b>20,4</b>	7	<b>11,6</b>	35	<b>17,5</b>
<b>TOTAL</b>	87	<b>100</b>	49	<b>100</b>	60	<b>100</b>	196	<b>100</b>



## ANNEXE Q

### INDICATEURS DÉGAGÉS DES CONTENUS THÉORIQUES LIÉS AUX CINQ COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE ORALE

		A		B		C			
Nombre de plans de cours / cégep		/15		/8		/13			
Catégories de contenus		N	%	N	%	N	%	N	%
1. Linguistique	1. Fonctions langage	13	23,6	7	20	9	50	29	26,8
	2. Norme, registres,	12	21,8	8	22,9	6	33,3	26	24
	3. Techniques vocales	11	20	2	5,6	0	0	13	12
	4. Spécificités oral vs écrit	15	27,3	5	14,3	0	0	20	18,4
	5. Phonétique	2	3,6	3	8,6	2	11,1	7	6,8
	6. Anglicisme	1	1,8	5	14,3	1	5,5	7	6,8
	7. Sociolinguistique	1	1,8	5	14,3	0	0	6	5,5
	<b>TOTAL</b>	55	100	35	100	18	100	<b>N=108</b>	<b>100</b>
	Moyenne / pc	3,7	37	4,9	49	1,4	14	9,99	100
2. Discursive	1. Étapes prod. discours oral	14	20,9	7	25	11	39,2	32	26
	2. Stratégies relatives aux types de discours	13	19,4	7	25	10	35,7	30	24,3
	3. Tech. ouv./ferm. canal	11	16,4	0	0	0	0	11	8,9
	4. Tech. vulgarisation	12	17,9	2	7,1	0	0	14	11,3
	5. Tech. argumentation	8	11,9	2	7,1	2	7,1	12	9,7
	6. Tech. médiatiques et journalistiques	2	3	4	14,3	4	14,3	10	8,1
	7. Tech. gestion d'équipe/réunion	6	9	0	0	0	0	6	4,8
	8. Stratégies pub. et propagande	1	1,5	6	21,4	1	3,6	8	6,5
	<b>TOTAL</b>	67	100	28	100	28	100	<b>N=123</b>	100

	<b>Moyenne / pc</b>	<b>4,5</b>	<b>44,1</b>	<b>3,5</b>	<b>34,3</b>	<b>2,2</b>	<b>21,6</b>	<b>10,2</b>	<b>100</b>
<b>3.Comm.</b>	1. Schéma comm.	15	44,1	8	34,8	12	57,1	35	44,9
	2. Facteurs de réussite/échec	3	8,8	2	8,7	2	9,5	7	9
	3. Para-verbal	10	29,5	2	8,7	3	14,3	15	19,2
	4. Tech. parole publique	3	8,8	4	17,4	3	14,3	10	12,8
	5. TCIM	3	8,8	6	26	0	0	9	11,5
	6. Synergologie	0	0	1	4,3	1	4,7	2	2,5
	Total	34	100	23	100	21	100	N=78	100
	<b>Moyenne/pc</b>	<b>2,3</b>	<b>33,8</b>	<b>2,9</b>	<b>42,6</b>	<b>1,6</b>	<b>23,5</b>	<b>6,8</b>	<b>100</b>
<b>4. Psychoaffective</b>	1. Express.de soi + subject.	3	50	4	57	3	100	10	62,5
	2. Maitrise de soi / gestion du stress	1	16,7	1	14,4	0	0	2	12,5
	3. Engag. et motivation	2	33,3	2	28,6	0	0	4	25
	<b>TOTAL</b>	6	100	7	100	3	100	N=16	100
	<b>Moyenne/pc</b>	<b>0,4</b>	<b>36,3</b>	<b>0,5</b>	<b>45,5</b>	<b>0,2</b>	<b>18,2</b>	<b>1,1</b>	<b>100</b>
<b>5. Réflexive</b>	1. Relation langage/pensée	1	8,3	3	21,4	2	20	6	16,7
	2. Regard sur propre comm.	3	25	3	21,4	3	30	9	25
	3. Analyse de l'image du communicateur	4	33,3	1	7,1	1	10	6	16,7
	4. Réflexion sur le monde, l'actualité, interact. idées	2	16,7	3	21,4	2	20	7	19,4
	5. Réflexion vie citoyenne, éthique et démocratie	2	16,7	4	28,6	2	20	8	22,2
	<b>TOTAL</b>	12	100	14	100	10	100	N=36	100
	<b>Moyenne / pc</b>	<b>0,8</b>	<b>23,5</b>	<b>1,8</b>	<b>52,9</b>	<b>0,8</b>	<b>23,5</b>	<b>3,4</b>	<b>100</b>

## ANNEXE R

### CRITÈRES DE PERFORMANCE RETROUVÉS DANS LES GRILLES D'ÉVALUATION REMISES PAR LES ENSEIGNANTS SELON LES FONCTIONS DU LANGAGE

	A	B	C
1. Fonction informative	<ul style="list-style-type: none"> <li>- clarté (explications, définitions, descriptions)</li> <li>- pertinence</li> <li>- vulgarisation (analogie, illustration, exemple)</li> <li>- quantité</li> <li>- support visuel (étayage)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- clarté</li> <li>- structure</li> <li>- objectivité</li> <li>- justesse défin.</li> <li>- cohérence</li> <li>- logique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- clarté</li> <li>- structure</li> <li>- pertinence</li> <li>- objectivité</li> <li>- vulgarisation</li> <li>- logique</li> <li>- support visuel</li> </ul>
2. Fonction incitative	<ul style="list-style-type: none"> <li>- choix arguments</li> <li>- conviction</li> <li>- crédibilité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prise de position</li> <li>- amorce et finale</li> <li>- qualité réflexion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- amorce et finale</li> </ul>
3. Fonction expressive/émotive	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dynamisme</li> <li>- aisance/fluidité</li> <li>- ressources voix</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enthousiasme</li> <li>- sérieux</li> <li>- ressources voix</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- présence</li> <li>- aisance/fluidité</li> <li>- ressources voix</li> </ul>
4. Fonction relationnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- contact entre orateurs</li> <li>- contact public</li> <li>- intérêt suscité</li> <li>- adaptation vestimentaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- présentation</li> <li>- gestion droit de parole</li> <li>- support visuel fonctionnel</li> <li>- respect temps</li> <li>- adaptation vestimentaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- contact visuel</li> <li>- respect temps</li> </ul>
5. Fonction poétique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- choix de mots</li> <li>- procédés stylist.</li> </ul>		
6. Fonction esthétique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- support visuel (attrait, originalité)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- support visuel (attrait, originalité)</li> </ul>	
7. Fonction référentielle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- choix citations</li> <li>- qualité analyse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mention sources</li> <li>- stratégie adaptée type de discours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- qualité recherche</li> </ul>
8. Fonction métalinguistique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- autorégulation</li> <li>- points forts/faibles</li> <li>- registre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- choix voc.</li> <li>- syntaxe</li> <li>- registre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- choix voc.</li> <li>- syntaxe</li> <li>- maîtrise langue</li> </ul>



**ANNEXE S**

**CRITÈRES DE PERFORMANCE RETROUVÉS DANS LES GRILLES**

**D'ÉVALUATION REMISES PAR LES ENSEIGNANTS**

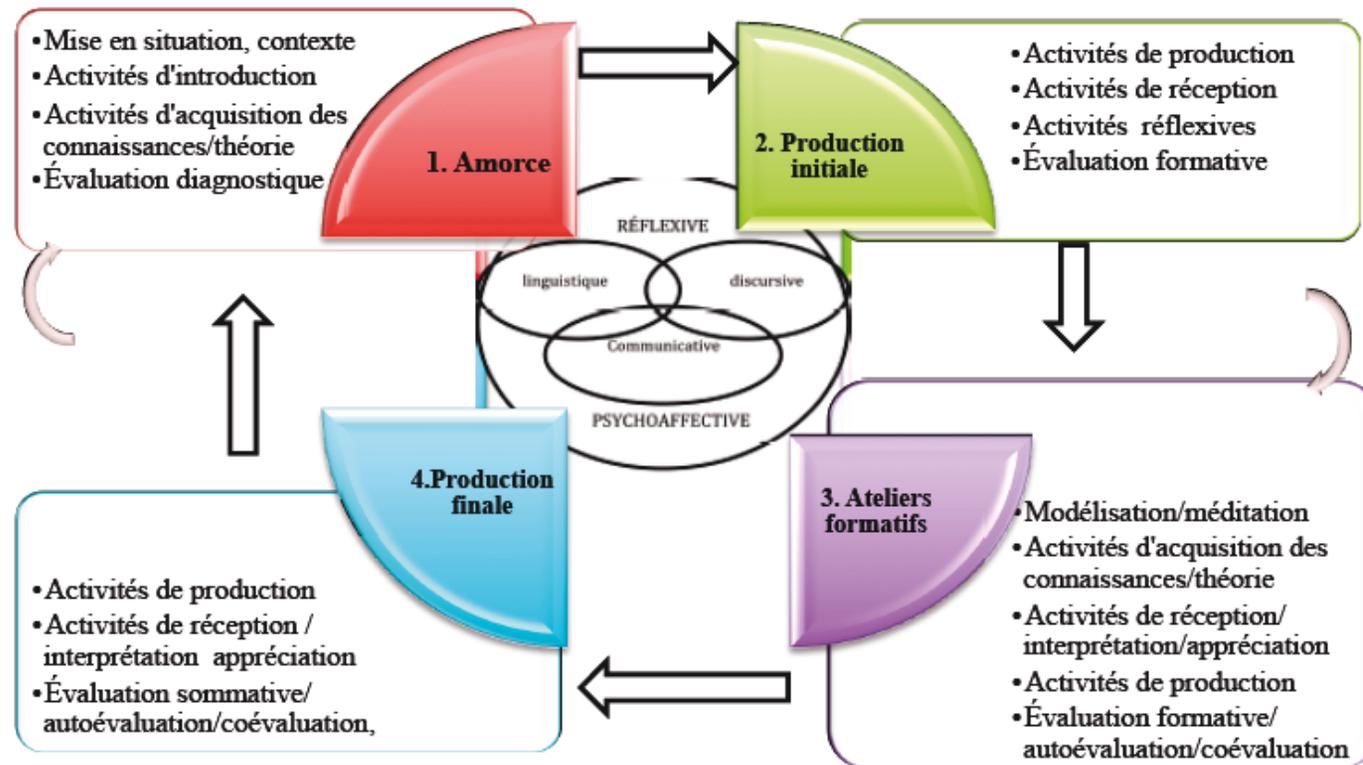
**SELON LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE ORALE**

		A	B	C
Composantes		Critères d'évaluation		
1. Linguistique	Voix	- volume - timbre - hauteur - débit - articulation - intonation	- volume - timbre - hauteur - débit - articulation - intonation	- volume - débit - articulation - intonation
	Langue	- choix voc. - choix registre	- choix voc. - choix registre - syntaxe - contrôle tics lang.	- choix voc. - syntaxe - choix registre
2. Discursive		- pertinence - crédibilité - logique discours - vulgarisation - argumentation - quantité	- clarté - pertinence - crédibilité - cohérence - logique discours - synthèse - justesse défin. - positionnement - amorce et finale (originalité, efficacité)	- pertinence - logique discours - structure - qualité - amorce et finale - documentation
3. Communicative		- visage - regard - corps - bras et mains - déplacements - contact public - intérêt suscité - contrôle tics phys. - tenue adaptée - support visuel (originalité, efficacité)	- regard - gestuelle/maintien - gestion droit de parole - respect temps - tenue/coiffure - capacité d'écoute indiv. - support visuel (originalité, efficacité)	- contact visuel - respect temps - qualité d'écoute - support visuel (originalité, efficacité)
4. Psychoaffective		- expressivité - créativité - dynamisme - aisance, fluidité - prestance	- expressivité - créativité - enthousiasme - maîtrise de soi	- aisance, fluidité - présence d'esprit

5. Réflexive	- anticipation - autorégulation - rétroaction	- réflexion - rétroaction	
--------------	---	------------------------------	--

## ANNEXE T

### MODÈLE SYNTHÈSE D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ORALE



Inspiré de Colletta (1998), Dolz et Schneuwly (1998/2009), Préfontaine *et al.* (1998) et Viola *et al.* (2012)