

Deux démarches autour de l'enseignement-apprentissage de l'oral en formation initiale à l'enseignement au préscolaire et au primaire

Béatrice Halsouet, Hélène Guy and Olivier Dezutter

Volume 8, Number 1, 2005

Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018159ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018159ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Halsouet, B., Guy, H. & Dezutter, O. (2005). Deux démarches autour de l'enseignement-apprentissage de l'oral en formation initiale à l'enseignement au préscolaire et au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 79–93. <https://doi.org/10.7202/1018159ar>

Article abstract

In Quebec, high quality oral communication is now being prioritized in preservice teacher education as well as in the education of children and young people. This situation presents its own challenges to teacher educators and teachers in the field. At the University of Sherbrooke, in the Preschool and Elementary Teacher Education Program, changes have been made to the first-year bachelor's-program course on "Instructional Methods in Oral-French Language Arts", to enable the students to develop aspects of professional oral communication and prepare them for working on their future pupils' oral skills. Students were called upon to undergo two complementary teaching and learning experiences in oral French, one linked to the art of storytelling and the other to the improvement of their use of oral language in various communicative situations.



Deux démarches autour de l'enseignement- apprentissage de l'oral en formation initiale à l'enseignement au préscolaire et au primaire

Béatrice Halsouet, Hélène Guy et Olivier Dezutter
Université de Sherbrooke

Résumé – Au Québec, la communication orale de qualité est désormais privilégiée dans la formation initiale des enseignantes et des enseignants autant que dans celle des élèves. Cette situation n'est pas sans poser question tant aux formateurs qu'aux enseignants de terrain. À l'Université de Sherbrooke, dans le programme de formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire, des aménagements ont été apportés au cours de «Didactique du français oral» donné en première année de baccalauréat afin de permettre aux étudiantes et étudiants de développer certains aspects de la communication orale professionnelle et de les préparer à travailler les compétences orales de leurs futurs élèves. Dans une perspective homologique, les étudiantes et les étudiants ont été amenés à vivre deux démarches complémentaires d'enseignement-apprentissage de l'oral, l'une reliée à l'art de dire un conte et l'autre à l'amélioration de leurs usages de la langue orale dans des situations de communication variées.

Abstract – In Quebec, high quality oral communication is now being prioritized in pre-service teacher education as well as in the education of children and young people. This situation presents its own challenges to teacher educators and teachers in the field. At the University of Sherbrooke, in the Preschool and Elementary Teacher Education Program, changes have been made to the first-year bachelor's-program course on «Instructional Methods in Oral-French Language Arts», to enable the students to develop aspects of professional oral communication and prepare them for working on their future pupils' oral skills. Students were called upon to undergo two complementary teaching and learning experiences in oral French, one linked to the art of storytelling and the other to the improvement of their use of oral language in various communicative situations.

Introduction

Autant dans le nouveau référentiel de compétences pour la formation initiale des enseignantes et des enseignants du Québec (Gouvernement du Québec, 2001a) que dans le récent *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b), la maîtrise des compétences de communication orale par toutes les actrices et les acteurs du milieu scolaire est remise en valeur. Ainsi, dans le premier document cité, on vise à ce que les enseignantes et les enseignants « communiquent clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 69). En fonction du nouveau programme élaboré pour l'enseignement primaire, ceux-ci devraient aussi être capables de développer chez leurs élèves la compétence transversale « communiquer de façon appropriée » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 39) et la compétence disciplinaire « communiquer oralement » (*Ibid.*, p. 80), spécifique au domaine des langues. Ce contexte institutionnel amène à repenser la formation des enseignantes et des enseignants dans le double domaine de la communication orale professionnelle et de la didactique de l'oral. La communication orale professionnelle couvre les diverses situations dans lesquelles les enseignantes et enseignants sont amenés à recourir à l'oral pour exercer leur métier¹.

À l'Université de Sherbrooke, dans le programme de formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire, cette préoccupation s'est reflétée dans des aménagements apportés au cours de « Didactique du français oral » (3 crédits) donné en première année de baccalauréat. Dans une perspective homologique, les étudiantes et les étudiants ont été amenés à développer leurs propres compétences en communication orale et à vivre deux démarches intégrées d'enseignement-apprentissage de l'oral qu'ils ont ensuite eu à mettre en œuvre auprès d'élèves. Outre le développement de la compétence de communication orale dans la langue d'enseignement, le cours vise donc également à préparer les étudiantes et les étudiants à « concevoir » et à « piloter des situations d'apprentissage pour les contenus à faire apprendre » ainsi qu'à « évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves » (compétences 3, 4 et 5 du référentiel de compétences, Gouvernement du Québec, 2001a, p. 75 à 96).

L'article vise à présenter et à évaluer les démarches d'apprentissage organisées dans le cadre de ce cours et orientées selon deux axes : d'une part, l'amélioration de la compétence en communication orale professionnelle grâce, entre autres, à l'utilisation et à la construction de grilles spécifiques d'observation (Debeurme et Lafontaine, 2000 ; Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998) ; d'autre part, l'initiation à la mise en place d'une séquence didactique portant sur une compétence orale particulière (Dolz et Schneuwly, 1998), en l'occurrence le contage oral (de Cruyenaere et Dezutter, 1998), avec le recours à des enregistrements vidéo pour l'autoévaluation (Bergeron, 2000). Ces démarches ont été menées par projet, notamment avec la participation des étudiantes et des étudiants au Salon du livre de l'Estrie (en novembre 2002). De plus, elles ont donné lieu à de nombreuses évaluations formatives et autoévaluations critériées, comme le recommande le *Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages au préscolaire et primaire* (Gouvernement du Québec, 2002). Un échantillon aléatoire des travaux réalisés par les étudiantes et étudiants dans le cadre de ces évaluations fera l'objet d'une analyse détaillée dans les lignes qui suivent. Cette analyse portera en particulier sur la façon dont les étudiantes et les étudiants se situent par rapport à la question de la norme du français oral et sur les moyens

1 Voir à ce propos Giroul et Ronveaux (1998).

qu'ils ont envisagé de mettre en œuvre pour améliorer leur niveau de compétence professionnelle. Mais avant de détailler la démarche pédagogique, attardons-nous quelque peu aux questions générales relatives à l'enseignement-apprentissage de l'oral dans le contexte québécois.

1. La problématique de l'enseignement de l'oral au Québec

Les prescriptions gouvernementales au sujet de l'enseignement-apprentissage de l'oral dans le contexte scolaire, comme celles portant sur les compétences à attendre de futurs enseignants dans la maîtrise de la communication orale, suscitent bien des discussions auprès des spécialistes de ces questions. En effet, pour instaurer un tel enseignement, il y a lieu de se demander quelles sont les ressources, notamment sur le plan normatif, dont disposent les formatrices et formateurs universitaires de même que les enseignantes et enseignants au primaire. Il convient aussi d'être au clair avec les objectifs d'un enseignement-apprentissage de l'oral dans le contexte scolaire. Par ailleurs, puisque la communication orale professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant est l'objet d'une attention particulière, il reste à voir comment celle-ci peut être construite et développée en formation initiale. Enfin, des questions restent ouvertes quant à savoir quelle didactique de l'oral est appropriée et comment y préparer des futures enseignantes et des futurs enseignants.

1.1 Quelles ressources pour l'enseignement de l'oral ?

Des chercheuses et chercheurs en linguistique et en éducation s'intéressent à la langue orale, soit pour en analyser le fonctionnement, soit pour en définir les normes, soit pour en prévoir les applications.

Les travaux de Marty Laforest (1997) sur le français parlé au Québec apportent un éclairage important car cette chercheuse s'intéresse à la langue comme phénomène dynamique, évolutif et interactif. Dans son essai *États d'âme, états de langue : essai sur le français parlé au Québec*, elle répond aux arguments émis par Georges Dor (1996) qui déplore la piètre qualité du français parlé au Québec. Laforest décrit le fonctionnement de la langue parlée sur les plans lexical, syntaxique, morphologique et phonologique, bref, avec les mêmes divisions que l'on retrouve sur les grilles d'observation de la qualité de la langue avec lesquelles nous avons travaillé (Debeurme et Lafontaine, 2000). En affirmant qu'« [i]l existe DES français, correspondant à des époques, des régions et des usages divers » (Laforest, 1996, p. 25), Laforest se situe dans une perspective variationniste et prend en compte notamment les particularités régionales et les registres de langue, deux réalités avec lesquelles devront composer les futures enseignantes et les futurs enseignants. De plus, au sujet du perfectionnement de la langue orale des élèves, elle précise qu'« [i]l est peut-être plus utile de mettre à profit la compétence qu'ils ont déjà en la reconnaissant au lieu de la nier, pour ensuite mieux l'étendre » (Laforest, 1996, p. 125), ce qui a guidé nos interventions auprès des étudiantes et étudiants, dont nous rendons compte dans cet article. Selon Laforest, la maîtrise de registres de langue plus soutenus va de pair avec « la familiarisation avec des situations qui nécessitent l'utilisation d'une variété de langue plus formelle, entraînant un accroissement de la compétence de communication orale ». Nous avons été particulièrement attentifs à cette dimension en demandant aux étudiantes et étudiants de se préparer à des interventions dans des contextes différents : en milieu culturel (le Salon du livre de l'Estrie) et en milieu éducatif (animation en classe).

Hélène Cajolet-Laganière et Pierre Martel ont publié, entre autres, deux essais diagnostiques sur la langue utilisée au Québec : *La qualité de la langue au Québec* (1995) et *Le français québécois : usages, standard et aménagement* (1996). Dans ces essais, ils présentent les conditions sociopolitiques nécessaires pour définir un français standard québécois écrit et oral, ce qui devrait déboucher sur la préparation d'ouvrages normatifs. Actuellement, ils travaillent avec toute une équipe de spécialistes à la production d'un « Dictionnaire de français standard en usage au Québec ». Bref, les ouvrages de références reconnus sur le français normatif québécois devraient voir le jour sous peu, mais nous n'en disposons pas encore.

Dans leur ouvrage intitulé *Le français québécois : normes et usages*, Luc Ostiguy et Claude Tousignant (1993) ont tenté de rendre compte des normes et usages du français parlé actuellement au Québec. « Cet objectif d'ordre général s'accompagne d'un objectif particulier : dégager de ces connaissances des implications pour l'enseignement de la langue orale. » (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 11) Leur approche descriptive de la langue leur permet d'affirmer l'existence de normes implicites et explicites :

Définir la langue comme lieu de variation linguistique en fonction des groupes sociaux et en fonction des situations met en évidence que, malgré une certaine liberté face à leur langue, les gens n'utilisent pas les formes linguistiques au hasard, mais sont plutôt guidés par des normes implicites ou explicites qui en déterminent les usages. (Ibid., p. 22)

Ce constat a des répercussions sur l'enseignement de l'oral, car les normes explicites habituellement véhiculées par Radio-Canada pour le grand public francophone du Canada le sont aussi par l'école pour les élèves et les étudiantes et étudiants. Cela signifie entre autres que les enseignantes et enseignants doivent devenir des exemples, peu importe la matière qu'ils dispensent. « À cet égard, il y a lieu de décroïsonner l'enseignement du français en l'intégrant aux autres matières; il doit devenir une responsabilité partagée par l'ensemble du corps professoral. » (Cajolet-Laganière et Martel, 1995, p. 156) Cette vision de l'enseignement rejoint celle des nouveaux programmes qui parlent de « français, langue d'enseignement »², ce qui rend effectivement tous les membres du corps professoral responsables de la qualité de la langue.

En nous référant à la distinction traditionnelle entre trois registres de langue, soit familier, standard ou correct, et soutenu, mentionnons que la majorité des enfants apprend à parler dans un registre familier avant d'entrer à l'école. « L'enseignement du français correct ne vise donc pas l'élimination de la langue familière, mais plutôt l'élargissement des habiletés des jeunes à communiquer adéquatement dans diverses circonstances. » (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 32) Pour y parvenir, ces enfants devront rencontrer des enseignantes et des enseignants qui eux-mêmes sont capables d'opérer une distinction entre ces trois registres de langue et de préparer des démarches d'enseignement-apprentissage dans le but de permettre aux élèves d'acquérir les registres de langue standard et soutenu.

2 Un débat existe sur le bien-fondé du recours à l'étiquette « français langue d'enseignement » pour décrire la situation de l'enseignement-apprentissage du français dans le contexte de l'école québécoise. Si cette nouvelle étiquette a le mérite de témoigner du fait que le français n'est pas une langue maternelle pour une partie des élèves et que le français est un véhicule pour l'apprentissage de la plupart des matières scolaires, l'expression « langue d'enseignement » ne rend pas justice au fait que l'usage du français ne se limite pas, au Québec, au contexte scolaire.

1.2 Quel enseignement de l'oral en classe ?

Dans *Enseigner le français oral à l'école*, François Victor Tochon (2001) présente les deux positions qui prévalent en recherche au sujet de l'enseignement de l'oral. La première met l'accent sur la langue orale en tant que telle : « certains contenus justifient l'existence d'une didactique de l'oral séparée des autres matières, mais son intégration doit se réaliser chaque fois que possible dans des situations authentiques » (p. 12-13). La seconde associe langue orale et communication : « Parler de la langue orale sans aborder la communication et la réflexion qui la sous-tend, c'est risquer d'être instrumental et d'envisager la vie verbale d'un point de vue technique. [...] Le langage se conçoit en société » (p. 13). Dans les nouveaux programmes d'enseignement au Québec (Gouvernement du Québec, 2001b), les deux options prévalent : l'oral est présenté à la fois comme compétence disciplinaire et transversale.

Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, quant à eux, se demandent « si l'existence de l'oral comme objet scolaire clairement délimité ne constitue pas la meilleure garantie de sa présence comme véritable activité d'enseignement/apprentissage, existence dont profiteraient d'ailleurs toutes les approches de l'oral à l'école » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 23). Partant de là, ils proposent de développer une didactique de l'oral fondée sur l'apprentissage de genres oraux publics concernant la vie des élèves au sein de la classe (exposé, compte rendu d'expérience, interview, discussion en groupe, etc.) ou à l'extérieur de celle-ci (débat, négociation, témoignage devant une instance officielle, etc.).

La plupart des chercheuses et chercheurs en didactique qui se sont intéressés aux pratiques réelles des enseignantes et enseignants soulignent, à l'instar de Nonnon (1999), combien ceux-ci se sentent le plus souvent « démunis » devant l'enseignement de l'oral. Ce malaise provient, d'après Lafontaine (2000), de la difficulté à cerner l'objet d'enseignement. Pour sortir de l'impasse, il paraît essentiel de préparer nos étudiantes et étudiants aux différents statuts d'utilisation de l'oral en classe. À ce propos, Lafontaine propose un tableau intéressant permettant de distinguer les enjeux et les activités reliés, d'un côté, à l'oral en tant que médium d'enseignement et, de l'autre, à l'oral en tant qu'objet d'enseignement (tableau repris dans Brenas, 2001).

1.3 Quelle compétence professionnelle en communication orale pour de futures enseignantes et futurs enseignants ?

Dans l'exercice quotidien de son métier, l'enseignante ou l'enseignant est un être de parole et de communication, un orateur public (Cooper, 1985), un raconteur (Porcher, 1987). Il a recours à la parole dans de multiples situations à des fins diverses : exposer des faits, expliquer, analyser, résumer, interroger, donner des consignes, reformuler, convaincre, etc. (Terrisse, Martinez et Chancel, 1991 ; Giroul et Ronveaux, 1998). Il interagit oralement non seulement avec les élèves, mais aussi avec leurs parents. La préparation au métier suppose donc que soient vérifiées et travaillées, d'une part, la maîtrise des composantes de base de l'expression orale (l'intonation, la hauteur, le volume de la voix, le rythme, la gestuelle, etc.) et, d'autre part, la maîtrise d'actes de parole spécifiques comme ceux évoqués ci-dessus. Parmi ces compétences particulières, nous avons choisi d'initier nos étudiantes et nos étudiants à l'art du contage, considéré par Louis Porcher (1987) comme faisant partie du bagage indispensable de toute enseignante ou de tout enseignant, et qui se traduit par la maîtrise des techniques permettant entre autres de

- savoir faire un début alléchant ;
- savoir introduire des temps de repos de l’attention du public, ce qui permet aussi le ménagement des effets et de l’entretien de l’attention (étapes du récit) ;
- savoir manier la rhétorique (celle du mystère, de l’émotion, de la peur, etc.) ;
- savoir respecter strictement la durée impartie au récit ;
- savoir repérer l’état du public et en tenir compte, etc. (p. 50).

On s’aperçoit aisément qu’une compétence de cet ordre, exercée autour du récit oral, pourra être utile dans d’autres situations de communication que celles du contage.

1.4 Comment former à la didactique de l’oral ?

Un des principes pédagogiques auquel les formatrices et formateurs d’enseignants ont régulièrement recours est celui de l’homologie, qui permet de mettre en place, en formation initiale, une certaine cohérence avec les prescriptions ministérielles dans leurs principes. Cela part du postulat que ce que les étudiantes et les étudiants auront vécu par eux-mêmes aura des répercussions sur leur façon d’organiser leur enseignement en classe. Tout ceci dans le but de défaire les représentations des enseignants que leur scolarité précédente, correspondant à un autre programme d’étude, leur a fait connaître. Il s’agit notamment de mettre en pratique la perspective socioconstructiviste (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 4) qui sous-tend les nouveaux cursus au Québec (et dans beaucoup d’autres pays, d’ailleurs), où l’autoévaluation est considérée comme un élément important, comme le recommande le *Cadre de référence de l’évaluation au primaire* (Gouvernement du Québec, 2002), afin d’accompagner les futurs étudiants et étudiantes à partir de leurs constats.

Enfin, la démarche d’apprentissage que l’étudiant ou l’étudiante expérimente en tant qu’apprenant ne doit pas faire oublier la réflexion sur la transposition qu’il ou elle aura à en faire en tant que futur enseignant et future enseignante. Les dispositifs que nous avons mis en place et qui sont décrits ci-dessous fonctionnent sur ce principe : la démarche ainsi vécue pendant le cours a pour but d’être ensuite conçue par les étudiantes et étudiants pour un autre genre formel à l’oral, selon la compétence 3 de *La formation à l’enseignement* (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 75) qui est de « concevoir des situations d’enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre ».

2. Deux démarches intégrées : des contes à dire et des compétences à améliorer

Dans le cours de « Didactique du français oral » donné à cinq groupes de quarante étudiantes et étudiants, deux démarches intégrées ont été introduites pour répondre aux exigences des programmes de formation au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Nous présenterons, dans un premier temps, celle menée autour du contage à l’oral et, dans un deuxième temps, celle visant à accompagner les étudiants et étudiantes dans le développement de leurs compétences en communication orale. Cette présentation s’appuie sur cinquante travaux écrits d’étudiantes et étudiants, choisis de façon aléatoire parmi les travaux d’évaluation, dont nous extrairons certaines citations afin d’éclairer notre propos.

2.1 Des contes à dire en public

Pour répondre à l'exigence de mettre les étudiantes et les étudiants dans une démarche de type socioconstructiviste, nous avons fait le choix d'une démarche sur le conte à dire, avec comme projet d'animer une séance de contage à l'occasion du Salon du livre de l'Estrie ou dans d'autres circonstances.

Ce choix d'accompagnement des étudiants dans le contage à l'oral a pris pour référence l'ouvrage de Cruyenaere et Dezutter (1998) et pour modèle d'organisation le principe des séquences didactiques présentées par Dolz et Schneuwly (1998) pour différents genres formels à l'oral. L'objectif de l'initiation au contage n'est pas de faire de nos étudiantes et étudiants des conteurs professionnels, mais bien de leur permettre, ainsi que nous l'avons montré plus haut, de développer une compétence professionnelle propre au métier d'enseignante et d'enseignant. De Cruyenaere et Dezutter (1998) situent cette compétence entre celle du conteur occasionnel et celle du conteur professionnel.

Tout au long de cette démarche, un souci a prévalu : celui de mettre les étudiants en situation d'autoévaluation. Cela répond aux exigences du *Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages au primaire* (Gouvernement du Québec, 2002). Pour les aider, l'enregistrement vidéo a été utilisé en tant que moyen servant l'analyse réflexive des prestations à l'oral (Bergeron, 2000).

2.1.1 Description du dispositif d'enseignement-apprentissage

Nous allons à présent détailler davantage les différentes étapes organisées dans le cadre du cours. Les étudiantes et étudiants ont commencé par se filmer en situation de dire un conte de leur choix auprès de quelques collègues, en salle de cours. Puis il leur a été demandé d'autoévaluer leur prestation selon des critères qui leur étaient propres. Cette autoévaluation a été abordée ensuite en classe dans ses aspects majeurs et a guidé les formatrices dans le choix des ateliers d'apprentissage. Ceux-ci, organisés au fil de trois périodes, ont alors porté sur cinq points : la mémorisation, le rythme, l'intonation de narration, la gestuelle et les formules d'ouverture et de fermeture. Pendant les différents ateliers, les étudiantes et étudiants ont toujours été mis en situation de découvrir par eux-mêmes les ressorts des questions abordées, comme le proposent de Cruyenaere et Dezutter (1998). Après ces trois cours d'entraînement, les futurs enseignantes et enseignants se sont à nouveau filmés dans la même situation vécue au départ : dire leur conte à quelques collègues. Ils se sont ensuite à nouveau autoévalués selon les critères qui avaient été construits au fur et à mesure des ateliers. Cette évaluation, en termes de progression et de résultats, a été réalisée par écrit, puis coévaluée par les formatrices. Enfin, ils ont eu ou ils se sont créé l'occasion de dire leur conte à des élèves : soit dans le cadre du Salon du livre de l'Estrie, soit dans le cadre de leur stage, soit dans un cadre plus informel, familial ou amical.

Cette démarche met en valeur certains aspects de la didactique de l'oral (Dolz et Schneuwly, 1998) : l'oral n'est pas alors une succession d'activités issues d'une source externe (manuel ou autres), mais un processus d'amélioration grâce à des outils construits ensemble (des critères, notamment) et orientés vers la réalisation d'un projet concret (participation au Salon du livre ou animation de groupes d'enfants en stage). Nous reprendrons ci-après les étapes suivies en les analysant selon les retours qu'en ont faits les étudiantes et étudiants, dans leurs évaluations.

2.1.2 Analyse des résultats

Nous analyserons les évaluations élaborées par les étudiantes et les étudiants selon quatre points : la séance d'évaluation diagnostique, les éléments travaillés, la séance de contage finale et la prestation auprès d'un groupe d'enfants.

2.1.2.1 L'évaluation diagnostique durant le cours

Il est intéressant de faire le bilan sur ce qui a marqué les étudiantes et étudiants en visionnant leur vidéo, observant leur première prise de conscience concernant leur niveau de maîtrise de la langue orale et leurs capacités de départ en étant conteur amateur auprès d'un petit groupe.

En premier lieu, plusieurs remarquent des failles dans la mémorisation, ce qui entraîne des hésitations, «ce qui nuisait à la fluidité de l'histoire». En deuxième lieu, bien des remarques portent sur la prise de conscience de leur gestuelle qui paraît souvent peu expressive. En troisième lieu, leur rythme de narration est mis en cause : souvent trop rapide et sans pause, et leur intonation soit «agréable, enjouée», soit «monotone». L'un d'entre eux commente : «Lorsqu'on m'écoute, on ne sent pas vraiment les émotions qui auraient dû être ressenties à travers le conte.» Le volume de la voix paraît à certains d'entre eux trop faible, et l'articulation, à revoir. En quatrième lieu vient la prise de conscience de problèmes reliés à la prononciation, à la construction des phrases, au lexique utilisé et à la gestion des temps de verbes, ce qui a pu être observé par les étudiantes et étudiants grâce à une grille d'observation de la qualité de la langue (Debeurme et Lafontaine, 2000). En particulier, le lexique employé a alors semblé à certains non adapté à un public d'enfants.

Ces traits majeurs montrent que – même si les conditions du tournage vidéo (puisque les cinq groupes de sept à huit étudiants et étudiantes étaient dans la même salle) sont parfois mises en relief comme des éléments de nuisance –, l'étudiante ou l'étudiant peut faire évoluer sa conscience linguistique et de communication grâce au miroir que lui renvoie la caméra.

Des commentaires plus généraux nous aident à situer le manque de compétence que certains ressentent à ce moment-là, avec ce témoignage éloquent : «Le fait de chercher mes mots et d'avoir l'air stressé donne l'impression que je veux raconter quelque chose que j'ai appris par cœur et non un conte que je veux partager avec des enfants.» Car un facteur important à souligner est le facteur stress de cette situation de dire un conte en étant filmé : d'une part du fait de la caméra ; d'autre part, du fait de s'adonner à l'exercice devant d'autres collègues que les étudiantes et étudiants connaissent peu en début d'année universitaire ; et enfin, du fait que, pour nombre d'entre eux, il s'agissait d'une première expérience de narration en public. Mais ce genre de situations de communication risquées, avec des interlocuteurs nouveaux, sera fréquent dans la future carrière de ces enseignantes et enseignants, et parfois, dans des conditions délicates, comme lors de réunions avec des parents s'ils sont peu satisfaits de l'enseignement donné à leurs enfants. Rappelons aussi que le fait de vivre une telle démarche en tant qu'apprenant peut éclairer le futur enseignant ou la future enseignante sur les aspects positifs et délicats de l'apprentissage, quand il ou elle le fera vivre à ses élèves.

Dans de très nombreux cas cependant, à côté de ce facteur de stress, la présence de la caméra est reconnue comme ce qui met en valeur des points positifs «plus apparents que dans mon souvenir». Et dans tous les cas, ce qui est remarqué, c'est que cela permet «de prendre conscience des différents points que j'ai à améliorer dans ma façon de dire un conte» et que «les erreurs que j'ai faites me serviront de base pour construire une expérience de conteur plus solide». La situation d'évaluation devient alors moyen de mieux se connaître pour ensuite avancer à partir des points forts et faibles mis en lumière.

2.1.2.2 Éléments travaillés

Les moyens utilisés par les étudiantes et les étudiants pour améliorer la qualité de leur narration orale sont diversifiés. De leur point de vue, les ateliers constituent souvent la base d'un travail plus personnalisé entrepris à la maison. Nombre d'entre eux indiquent avoir fait ainsi appel à des proches : famille, amis, enfants d'amis, afin de répéter ou s'exercer, mais aussi «pour qu'ils me fassent des remarques dans le but de progresser». L'exercice devant de jeunes enfants (de l'entourage ou du lieu de stage) a permis également à certains de «vérifier l'intérêt suscité auprès d'un public d'âge scolaire». Pour avoir d'autres types de rétroactions, des moyens permettant une autoévaluation ont été utilisés : un miroir ou l'enregistrement sur magnétophone. Cette situation paraît alors intéressante en termes d'implication du formé, pour lequel même une situation de vie choisie permet d'affiner une compétence professionnelle qu'il souhaite développer.

Par ailleurs, un des travaux fait référence à l'observation attentive qui a pu être faite des conteurs professionnels vus dans le cadre du Festival du conte de l'Estrie (dont le programme avait été diffusé en cours). Cette démarche a permis une forme de modélisation, processus d'apprentissage reconnu notamment par les cognitivistes.

2.1.2.3 Évaluation finale durant le cours

L'évaluation sommative a été réalisée dans les mêmes conditions que l'évaluation diagnostique : en petits groupes d'environ neuf étudiantes et étudiants, dans une salle de cours. Des points positifs et des points négatifs ont alors été relevés.

Concernant les aspects positifs, beaucoup soulignent l'amélioration de leur aisance et la diminution de leur stress face à la caméra. D'autres remarquent une meilleure facilité à trouver leurs mots, plus de confiance dans le regard qui devient «beaucoup plus adapté aux émotions qui se dégagent du conte». Les nouveautés apportées sont unanimement les formules d'ouverture et de fermeture (travaillées et élaborées en classe, en groupe). Enfin, l'évaluation est, d'après plusieurs, facilitée par les critères construits en classe au fur et à mesure des ateliers.

La pertinence d'un rituel et d'une ambiance spéciale à créer, propices à l'entrée dans l'imaginaire, avait été abordée dans les ateliers comme un élément important pour conter en classe. Cet aspect se retrouve dans les prestations finales, soit sous la forme d'un décor particulier, soit sous la forme d'une formule de présentation, soit par l'utilisation d'un accessoire adapté.

Des points négatifs persistent cependant selon les étudiantes et étudiants. Cela se situe surtout dans la différence relevée entre la répétition chez soi et l'évaluation lors du cours, et la différence

entre la prestation auprès d'un public âgé de vingt ans et auprès d'un auditoire entre 6 et 12 ans. Or l'enseignant doit être habitué non seulement à des situations de communication avec les enfants, mais aussi avec des adultes (collègues, supérieurs hiérarchiques, parents).

2.1.2.4 Prestation auprès d'un groupe d'enfants

Les étudiantes et étudiants ont été invités à dire leur conte auprès de groupes d'élèves présents au Salon du livre de l'Estrie, mais, comme les conditions n'étaient pas forcément réunies pour cela, certains étudiants ont pu le faire auprès d'enfants en d'autres occasions : en stage, lors d'observations de classes, auprès de jeunes enfants de l'entourage familial ou amical. Presque à l'unanimité, les étudiantes et étudiants estiment avoir davantage apprécié cette expérience et avoir mieux réussi leur contage à cette occasion-là. L'un renchérit : « C'est à ce moment précis que je me suis rendu compte que ce que j'avais appris jusqu'à ce jour m'avait vraiment fait progresser. » En effet, la réceptivité, même non verbale, des enfants est saluée comme très aidante pour dire le conte en confiance. Sont soulignées aussi les possibilités d'interaction avec ce jeune public : « Ma prestation a été plus efficace devant des enfants, car je pouvais avoir une interaction avec eux et adapter mon récit à leurs réactions. »

2.2 Une langue orale mieux adaptée à l'exercice du métier

Pour permettre aux étudiantes et étudiants d'acquérir le niveau de langue orale requis dans différentes situations reliées à l'exercice de leur future profession, nous leur avons demandé d'effectuer une démarche qui comportait plusieurs activités reliées à l'amélioration de la qualité de leur propre langage oral. L'aboutissement de cette démarche avait lieu lors de la tenue d'une activité d'enseignement-apprentissage en communication orale auprès de petits groupes d'élèves au préscolaire ou au primaire. Cette démarche se terminait par la remise d'un travail où les étudiantes et les étudiants évaluaient leur progression en communication orale professionnelle.

2.2.1 Description du dispositif d'enseignement-apprentissage

Lorsque les étudiantes et les étudiants ont écouté leur prestation initiale de conteur sur la vidéo, ils se sont rendu compte que la qualité de leur langage oral pouvait être améliorée sur les plans de la phonologie, du lexique, de la syntaxe et de la morphosyntaxe (Debeurme et Lafontaine, 2000). Par la suite, en classe, ils ont participé à des ateliers de discussion et d'observation. Ces ateliers se déroulaient comme suit : à tour de rôle, trois étudiantes ou étudiants discutaient d'un texte choisi par eux sur la didactique de l'oral à partir de consignes qui les plaçaient en situation d'échanges et de débat. Pendant ce temps, trois autres étudiantes ou étudiants les observaient à partir de grilles d'évaluation de la qualité de la communication et de la langue (Debeurme et Lafontaine, 2000).

À la suite du bilan de leurs prestations sur vidéo et en classe, les étudiantes et étudiants ont eu à se fixer quatre défis hebdomadaires de leur choix, puis à en relever un cinquième imposé par la formatrice. Par exemple, certains ont voulu enrayer les anglicismes qu'ils utilisaient abondamment alors que d'autres tentaient d'améliorer leur prononciation ou encore leur écoute. Durant cinq semaines, les étudiantes et les étudiants remettaient à la formatrice une feuille sur laquelle ils décrivaient chacun leur défi et les moyens qu'ils entendaient prendre pour le relever.

La professeure commentait tous les défis durant la semaine et les remettait aux étudiantes et étudiants pour qu'ils évaluent le degré de réussite de leur défi, puis en choisissent un autre, et ainsi de suite jusqu'à la fin.

Les étudiantes et étudiants ont eu deux prestations à effectuer : la première au Salon du livre de l'Estrie. Dans ce cadre, ils avaient comme mandat d'accueillir les groupes scolaires, notamment les élèves, le personnel de l'école et les parents. Il leur fallait en outre interagir avec le personnel du Salon et des maisons d'édition et enfin, si les conditions s'y prêtaient, dire leur conte à un petit groupe d'élèves. La seconde prestation a eu lieu en classe dans deux écoles ciblées pour les 120 étudiantes et étudiants qui n'étaient pas en stage au moment de l'activité, et dans leurs écoles de stage respectives pour les 80 autres. En équipe de quatre ou cinq, ils ont préparé un enseignement-apprentissage visant à faire s'exprimer oralement et à faire interagir les élèves. Dans la majorité des cas, les thèmes avaient été choisis par les enseignantes et enseignants qui accueillaient les étudiantes et les étudiants. La fête de Noël et l'exploitation des contes ont été les plus populaires. Dans cette situation d'enseignement-apprentissage, les étudiantes et les étudiants visaient les compétences de communication inscrites dans les nouveaux curricula des universités et des écoles primaires.

Le dernier travail remis par les étudiantes et les étudiants leur a permis de faire le point sur leur progression en communication orale professionnelle et en didactique du français oral.

2.2.2 Analyse des résultats

Nous analyserons les évaluations selon quatre points : le diagnostic, les défis relevés, l'auto-évaluation de la progression et les prestations au Salon du livre et à l'école primaire.

2.2.2.1 Diagnostic

Lors de l'écoute du conte sur la bande vidéo, des éléments à améliorer ont été perçus par les étudiantes et étudiants, tant sur le plan de la communication que de la qualité de la langue. « Après avoir visionné ma première performance, j'avais donc une bonne idée de ce que je devais changer. » D'une part, ils ont constaté qu'ils tenaient peu compte des destinataires, car ils étaient préoccupés par le message. D'autre part, le registre de langue qu'ils ont spontanément employé était à mi-chemin entre les registres familier et standard. À ce sujet, ils ont noté des écarts qui, lors des ateliers de discussion et d'observation, ont été répétés malgré leur effort pour ajuster leur registre à ces situations formelles bien que formatives. « Par contre, j'utilise toujours le "y" au lieu du "il". Je crois que ça convient tout de même pour un langage familier (québécois !). »

Concernant le lexique, de nombreuses personnes ont constaté qu'elles employaient beaucoup d'anglicismes et de mots inutiles, par exemple « genre » ou « comme » en fin de phrase. Au sujet de la phonologie, nombreux sont les étudiantes et étudiants qui parlaient si vite qu'ils « mâchaient » leurs mots. Sur le plan syntaxique, ils commençaient leur phrase rapidement pour obtenir la parole, puis s'arrêtaient au milieu pour réfléchir avant de poursuivre. Enfin, la morphosyntaxe dans ce contexte ne pouvait, le plus souvent, être respectée. En somme, pour satisfaire aux exigences d'une communication orale professionnelle de qualité, les étudiantes et les étudiants ont surtout éprouvé la nécessité de travailler le langage oral dans diverses situations de communication formelles.

2.2.2.2 Défis relevés

Puisque les étudiantes et les étudiants ont choisi eux-mêmes et chaque semaine les quatre défis qu'ils voulaient relever, nous présenterons une synthèse de leurs choix de même que des moyens qu'ils se sont donnés pour s'améliorer, ainsi que des commentaires qu'ils ont effectués. Précisons que l'aspect réflexif de cette démarche était encouragé par la professeure qui effectuait une évaluation formative de tous les défis chaque semaine.

Durant les premières semaines, les défis les plus fréquents étaient reliés, d'un côté, à l'élimination des mots inutiles qui caractérisent actuellement le langage des adolescentes et adolescents, et de l'autre, au remplacement des anglicismes par les termes appropriés en français. Certains se sont aussi donné pour objectif d'abandonner le conditionnel au profit de l'imparfait dans les phrases hypothétiques. Selon eux, de tels défis visent à corriger des erreurs impardonnables pour un enseignant ou une enseignante qui prend la parole. De plus, comme ces erreurs sont faciles à détecter par un interlocuteur averti, les étudiantes et les étudiants pensaient qu'ils laisseraient d'entrée de jeu une mauvaise impression dans leur futur milieu professionnel s'ils ne corrigeaient pas ces aspects.

Parallèlement, ils ont commencé à réfléchir sur la langue orale, constatant que les registres familier et standard n'étaient pas utilisés par tous et dans tous les lieux. Bref, ils ont compris qu'ils ne perdaient pas leur droit d'utiliser le registre familier, mais que ce dernier ne convenait pas en situation formelle. Comme indiqué dans le commentaire qui suit, beaucoup ont avoué qu'ils réfléchissaient sur la langue orale pour la première fois : « Il m'apparaît très clairement que la communication orale est un travail de tous les jours et de chaque instant. J'ai trouvé cet exercice très stimulant et intéressant, car il m'a obligé à m'arrêter et à observer mon langage. »

Les défis qui ont été choisis ensuite touchaient deux autres dimensions, soit la syntaxe ou la phonologie. Dans les deux cas, les problèmes provenaient de sources semblables : voulant prendre la parole, l'étudiante ou l'étudiant se dépêchait de commencer sa phrase sans avoir réfléchi au préalable, si bien qu'il devait s'arrêter au milieu pour rassembler ses idées avant de poursuivre. Sur le plan de la syntaxe, cela entraînait des problèmes de structure, d'ajout de phonèmes vides marquant l'hésitation, de répétitions de phonèmes et de mots, le recours à des marqueurs de relation pauvres et répétés, etc. Même si toutes ces marques constituent des traits caractéristiques des discours oraux spontanés, on sait qu'une présence trop importante de tels traits peut gêner la réception de ces discours. Quant à la phonologie, les écarts étaient reliés à la vitesse d'élocution, car l'étudiante ou l'étudiant qui obtenait la parole lors de débats ne voulait pas la perdre et, comme il craignait d'être interrompu, il utilisait un débit très rapide, ce qui l'amenait à commettre des écarts de prononciation importants. Puisque leur réflexion commençait à s'affiner, ils constataient que s'ils voulaient devenir, en tant que futures enseignantes et futurs enseignants, des exemples pour leurs élèves, ils devaient prendre le temps de réfléchir avant de parler, prendre l'habitude de parler plus lentement et de prononcer toutes les syllabes des mots. Cela signifiait qu'ils devaient mieux gérer les règles de la conversation et augmenter à la fois leur estime d'eux-mêmes et leur respect de l'autre en situation de communication. Dans ce contexte, ils pourraient devenir des exemples pour leurs élèves. Petit à petit, la conscience linguistique des étudiantes et étudiants s'est affinée : ils étaient en mesure de distinguer et de justifier la pertinence des registres de langue familier, standard et soutenu, puis de commencer à caractériser les situations de communication professionnelle en enseignement et enfin de percevoir l'importance de leur rôle comme futures enseignantes et futurs enseignants.

Le cinquième et dernier défi – au caractère volontairement artificiel –, imposé par la professeure, consistait à utiliser un registre soutenu à raison d'une heure par jour, soit l'équivalent d'une période d'enseignement, et ce, durant cinq jours ouvrables. Les étudiantes et étudiants pouvaient relever ce défi avec une personne de leur choix. Fait intéressant, ils ont mis à contribution famille, collègues, amies et amis durant tout ce processus de conscientisation linguistique. Puisque bien des étudiantes et des étudiants effectuent un travail d'appoint plusieurs heures par semaine en contact avec le grand public, ils ont aussi profité de cette situation formelle pour relever leurs défis.

Les moyens que les étudiantes et les étudiants se sont donnés pour relever leurs défis étaient, au début, axés sur l'aide d'autrui. Ils voulaient, par exemple, qu'une personne désignée leur signale l'erreur commise, mais cela ne fonctionnait pas bien : ou bien la personne mandatée n'était pas en mesure de relever l'erreur ou bien la situation ne s'y prêtait pas. Devant cela, les étudiantes et étudiants ont apporté plus de précisions sur les moyens qu'ils voulaient utiliser ainsi que sur le choix des lieux, du moment et des situations où ils désiraient relever leurs défis. Ils ont commencé à choisir des moyens qui dépendaient davantage d'eux : un mémo sur le réfrigérateur, le recours à l'enregistrement, l'ajout de quelques secondes de réflexion avant de parler, etc. Parallèlement à cela, ils se sont naturellement placés dans un rôle d'observatrices et d'observateurs : certains ont même éprouvé brièvement une certaine gêne d'utiliser un langage aussi distinctif et d'entendre les membres de leur famille parler autrement, mais ils ont rapidement perçu que leur travail ne visait pas la condamnation du registre de langue familier, mais plutôt l'acquisition des registres standard et soutenu. Les échanges à ce sujet furent prolifiques.

2.2.2.3 Autoévaluation de la progression

Dans leur autoévaluation, les étudiantes et les étudiants ont signalé leur progression à plusieurs niveaux :

Après un bref aperçu des défis en communication orale que je m'étais donnés au cours des six premières périodes de la session, je me rends compte de la concordance entre les aptitudes à améliorer pour le conte et ces défis. En effet, les quatre premiers défis sont de l'ordre du rythme, de simplifier la syntaxe et d'enrichir mon vocabulaire. Inconsciemment, je m'étais fixé comme éléments de travail les mêmes objectifs que ce soit au conte ou aux défis personnels hebdomadaires.

Ils étaient fiers de leurs réussites :

Je me suis aperçu que je commets des déformations de mots comme "moé", "toé" et "icitte" plus fréquemment que je ne l'avais cru. J'entends régulièrement des gens déformer des mots autour de moi. Je suis portée à me laisser influencer par eux. Un jour, alors que je m'exerçais pour mon défi, j'ai été fière de constater que je pouvais moi aussi influencer mon entourage. Je me suis rendu compte que la personne qui conversait avec moi prenait bien soin de dire "moi" et "toi" comme je le faisais depuis le début de notre discussion. Cela m'a encouragée et m'a incitée à persister dans ma démarche.

Ces témoignages abondent dans les autoévaluations des étudiantes et des étudiants qui ont beaucoup investi dans cette démarche de communication orale. Ils se sont approprié cette démarche, car ils en percevaient le sens :

Au cours de cette démarche, j'ai pris conscience de l'impact que peut avoir un enseignant sur ses élèves. Il est un modèle d'éducation très important de par son langage verbal et non verbal. Je veux dire par ceci qu'il est un modèle de communication par son écoute, ses attitudes face aux situations et par le type de dialogue qu'il entretient avec les gens autour de lui. Je suis davantage consciente que plusieurs messages de comportements sociaux passeront à travers mon langage et ma façon de communiquer tant verbale que non verbale. C'est donc pour ces raisons que je prends ces défis très à cœur. Je désire être un bon modèle de communication par lequel les élèves apprendront à dialoguer dans le respect de chacun.

2.2.2.4 Prestation au Salon du livre et dans des écoles

Au Salon du livre, les élèves arrivaient en grand nombre par autobus, si bien que les étudiantes et les étudiants devaient être prêts à les accueillir: «Aussi, lorsqu'il fallait intervenir rapidement auprès des enfants en leur rappelant qu'il ne fallait ni courir, ni crier, ni se chamailler, j'omettais plus souvent qu'autrement de faire mes négations complètes.» Une majorité d'étudiantes et d'étudiants ont eu la possibilité de mettre à l'essai leurs apprentissages: «Comme pour la compétence du conte, j'ai eu la chance d'appliquer concrètement mes apprentissages dans le cadre du Salon du livre de l'Estrie. [...] J'ai vraiment réalisé à quel point la démarche que nous avons entreprise est importante dès que je me suis mis à parler devant ces enfants.»

L'expérience menée au sein de classes du primaire a permis aux étudiantes et aux étudiants de piloter une situation d'enseignement-apprentissage et de communiquer avec eux de manière professionnelle. Non seulement ils ont grandement apprécié cela, mais la direction des écoles et les enseignants et les enseignants les ont tous félicités autant pour la qualité de l'activité en communication orale qu'ils ont permis aux élèves de vivre que pour la qualité de leur communication en tant que futures enseignantes et futurs enseignants.

Conclusion

Récit illustré d'une pratique de formation plutôt que compte rendu d'une recherche scientifique, le témoignage qui précède fait écho à la façon dont une équipe de formatrices a tenté d'ajuster ses pratiques en fonction des nouvelles orientations prescrites à propos de l'enseignement-apprentissage de l'oral. Plusieurs objectifs ont été développés en parallèle à travers les dispositifs présentés: le développement d'une compétence orale professionnelle particulière, en l'occurrence l'art de raconter; le développement d'une conscience linguistique liée à l'exercice du métier d'enseignante et d'enseignant; et l'initiation à certaines démarches didactiques visant à faire de l'oral un véritable objet d'enseignement en classe. Dans les approches didactiques de l'oral, l'enjeu est triple. Préparer les élèves à «ap-prendre la parole»³ suppose en effet à la fois de les conscientiser aux usages sociaux et culturels de celle-ci, de les rendre capables de maîtriser les composantes techniques de toute prise de parole et enfin de les initier à la pratique de genres oraux publics et scolaires qui leur permettront de prendre efficacement leur place dans l'école et dans la société.

3 Nous reprenons ici le beau titre de l'ouvrage de Éveline Charmeux (1996) cité en bibliographie.

Références

- Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe. *Québec français*, 118, 30-33.
- Brenas, Y. (2001). Pratiquer ou enseigner l'oral? *Le français aujourd'hui*, 135, 10-12.
- Cajolet-Laganière, H. et Martel, P. (1995). *La qualité de la langue au Québec*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Cajolet-Laganière, H. et Martel, P. (1996). *Le français québécois: usages, standard et aménagement*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Charmeux, E. (1996). *Ap-prendre la parole*. Toulouse: Serdap.
- Cooper, P. J. (1985). *Teachers as public speakers: Training teachers to lecture*. Communication présentée au congrès annuel de la Central Speech Association, Indianapolis, IN, 4-6 avril.
- Cruyenaere (de), J.-P. et Dezutter, O. (1998). *Le conte: vade-mecum pour le professeur de français*. Bruxelles: Didier Hatier.
- Debeurme, G. et Lafontaine, L. (2000). La grille d'observation de l'oral, un instrument de formation. In C. Gervais et C. Lessard (dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer* (p. 177-187). Montréal: CRIFPE-Montréal et Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Dor, G. (1996). *Anna braillé ène shot: elle a beaucoup pleuré. Essai sur le langage parlé des Québécois*. Outremont: Lanctôt.
- Giroul, V. et Ronveaux, C. (1998). Pour une formation à la communication professionnelle de l'enseignant. *Le point sur la recherche en éducation*, 9, 2-20.
- Gouvernement du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2002). *Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages au préscolaire et primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Laforest, M. (1997). *États d'âme, états de langue*. Québec: Nuit blanche.
- Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français: une passion à vivre et à découvrir. *Québec français*, 118, 42-45.
- Ostiguy, L. et Tousignant, C. (1993). *Le français québécois: normes et usages*. Montréal: Guérin universitaire.
- Porcher, L. (1987). Ordre des occasions, ordre des raisons. *Cahier du CRELEF*, 25, 45-56.
- Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1999). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tochon, F.V. (2001). *Enseigner le français oral à l'école*. Sherbrooke: Éditions du CRP.

