

Revue du Nouvel-Ontario

REVUE DU
NOUVEL-
ONTARIO

Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement

Lizanne Lafontaine et Geneviève Messier

Numéro 34, 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/038722ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/038722ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut franco-ontarien

ISSN

0708-1715 (imprimé)

1918-7505 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lafontaine, L. & Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 119–144. <https://doi.org/10.7202/038722ar>

Tous droits réservés © Institut franco-ontarien, 2009

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

éru
dit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

**Représentations
de l'enseignement et de l'évaluation
de l'oral chez des enseignants
et des élèves du secondaire
en français langue d'enseignement¹**

Lizanne Lafontaine

*Département des Sciences de l'éducation
Université du Québec en Outaouais*

Geneviève Messier

*Département d'Éducation et de Pédagogie
Université du Québec à Montréal*

Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative menée en 2007-2008 à l'ordre d'enseignement secondaire, auprès de 964 élèves et de 14 enseignants de français langue d'enseignement en Outaouais québécois, plus précisément dans le Pontiac et dans la ville de Gatineau. L'oral étant vu comme une composante importante du concept de littératie, nous les avons interrogés sur leurs représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral en classe de français, au secondaire. Même si notre étude s'est déroulée en sol québécois, nos résultats peuvent sans doute s'appliquer aussi à la zone frontalière de la région d'Ottawa, où l'anglais et le français sont également parlés. Dans la région du Pontiac, par exemple, le français est aussi minoritaire que dans la région

¹ Dans les programmes ministériels québécois, l'expression *français langue d'enseignement* est utilisée pour indiquer l'enseignement du français langue première. Également, Legendre (2005 : 827) indique que la langue d'enseignement est la « Langue dans laquelle est donné l'enseignement dans un établissement et qui ne coïncide pas toujours avec la langue maternelle ».

d'Ottawa. De plus, Gatineau et Ottawa présentent des milieux socioéconomiques urbain et semi-rural semblables et il est possible d'y participer à des événements culturels en français. Nos résultats pourraient aider, d'une part, les formateurs d'enseignants et les conseillers pédagogiques à accompagner les maîtres et, d'autre part, les maîtres en poste dans leur travail quotidien auprès d'élèves, et ce, des deux côtés de la frontière.

Avant de présenter les objectifs de notre recherche, attachons-nous à la problématique de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral en comparant les milieux linguistiques minoritaire et majoritaire. Nous expliquerons aussi les assises théoriques sur lesquelles notre étude se base et, avant de conclure, nous en interpréterons les résultats.

Problématique

L'enseignement et l'évaluation de l'oral font partie intégrante des programmes d'études et du quotidien de la classe de français du secondaire, que ce soit en milieu linguistique minoritaire, comme en Ontario², ou majoritaire, comme au Québec³. Même si les programmes d'études, autant québécois qu'ontariens, proposent des compétences langagières orales à faire développer aux élèves, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, des familles de situation⁴, des genres oraux et des pistes d'évaluation, les enseignants ressentent un malaise devant l'enseignement de l'oral et son évaluation⁵. Les maîtres

² Benoît Cazabon et Normand Frenette, *Le français parlé en situation minoritaire*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982; Rolande Faucher, *L'école française en milieu minoritaire*, Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les études minoritaires, 2001; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le curriculum de l'Ontario. 9^e et 10^e année*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario, 2007.

³ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, *Le programme de formation de l'école québécoise, 1^{er} cycle du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2004.

⁴ Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec définit les « familles de situations » comme étant des contextes spécifiques d'apprentissage.

⁵ Philippe Perrenoud, « Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral », dans Martine Wirthner, Daniel Martin et Philippe Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée*, Éditions Delachaux et Niestlé, 1991, p. 15-40; Bernard

enseignent le plus souvent l'oral de façon intuitive, en se basant sur leurs propres expériences et sur les manuels didactiques qui, la plupart du temps, ne présentent que des consignes et non une démarche d'enseignement⁶. En milieu minoritaire, l'enseignement de la langue orale donne lieu à de l'hypercorrection, ce qui ne favorise pas le développement d'un rapport positif à la langue⁷.

Le développement des compétences langagières orales est un des facteurs de réussite en littératie. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario définit la « littératie » comme « la capacité de se servir du langage et d'images sous des formes riches et variées pour écouter et parler, pour lire et écrire, de même que pour visualiser et représenter des idées, et pour y réfléchir

Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993; Jean-François de Pietro et Martine Wirthner, « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français », *Tranel*, vol. 25, 1996, p. 29-49; Lizanne Lafontaine, *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*, Montréal, Chenelière Éducation, collection « Didactique », 2007; Lizanne Lafontaine et Clémence Préfontaine, « Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 1, n° XXXIII, 2007, p. 47-66; Cazabon et Frenette, *Le français parlé en situation minoritaire*; Sylvie Blain et Ann Lowe, « Les problématiques particulières de l'enseignement de l'oral en milieu francophone minoritaire : état de la situation au Nouveau-Brunswick », dans Réal Bergeron, Ginette Plessis-Bélaïr et Lizanne Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, p. 55 à 74, Montréal, PUQ, collection « Éducation recherche », (référence publiée), 19 p.

⁶ Lizanne Lafontaine, « L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise », contribution au *Symposium : L'oral comme objet d'enseignement : les enjeux de sa didactique des points de vue historique et actuel, Colloque international de l'Association internationale de didactique du français (AIRDF)*, Québec, 2004.

⁷ Georges Duquette, *Vivre et enseigner en milieu minoritaire*, Sudbury, Presses de l'Université Laurentienne, 1999; Lizanne Lafontaine et al., « L'intégration du socioculturel dans les pratiques des enseignantes du Nouveau-Brunswick, étude de discours », *Actes du 10^e colloque international de l'AIRDF*, Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq (France), 2007 ; http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/S2_Texte1_%20Lafontaine_Deutzer_Thomas.pdf, consulté le 20 mars 2008; Marianne Cormier, *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*, Ontario, FCEE, 2005.

de façon critique⁸. » Dans le même ordre d'idées, Laplante⁹ affirme que les élèves qui vivent en milieu minoritaire doivent pouvoir utiliser des littératies multiples afin de développer leur identité en tant que francophones et d'apprendre à l'extérioriser tout restant ouverts aux autres groupes culturels. En ce sens, le modèle holistique de Cazabon¹⁰ propose une approche communicative centrée sur le contenu afin de favoriser l'intégration de la culture. Cette francisation passe par la maîtrise de la langue orale et par les modèles langagiers que représentent leurs enseignants que ce soit en milieux linguistiques minoritaire ou majoritaire¹¹; cela se vit aussi au Québec où les élèves sont cernés de toutes parts par l'omniprésence de la culture anglophone.

Plusieurs recherches menées en milieu linguistique minoritaire¹² soulignent les défis reliés à l'enseignement de

⁸ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année. Fascicule 1 : Grandir avec la littératie*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006, p. 3.

⁹ Bernard Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes œuvrant dans les écoles francophones », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, 2001, p. 127-150.

¹⁰ Benoît Cazabon, *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle : fondements et pratique en didactique du français*, Sudbury, Éditions Prise de parole, 2005.

¹¹ Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes... »; Lizanne Lafontaine, *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*, thèse de doctorat inédite, Montréal : UQAM, 2001.

¹² Blain et Lowe, « Les problématiques particulières de l'enseignement de l'oral... »; Cazabon et Frenette, *Le français parlé en situation minoritaire*; Lizanne Lafontaine et Sylvie Blain, « L'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle en quatrième année primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone », dans Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec...*; Lafontaine et al., « L'intégration du socio-culturel dans les pratiques des enseignantes... »; Cormier, *La pédagogie en milieu minoritaire francophone...*; Réal Landry et al., *Le point de vue des enseignantes et enseignants sur les défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. Rapport d'enquête*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2004; Diane Gérin-Lajoie, « Une expérience de perfectionnement professionnel du personnel enseignant », dans Normand Labrie et Sylvie A. Lamoureux (dir.), *L'Éducation de langue française en Ontario :*

l'oral dont le principal réside dans le manque de ressources financières, matérielles, pédagogiques, humaines et technologiques : « [l]e manque de matériel pédagogique de langue française constitue un important problème partout au pays et fait obstacle à la réalisation de la mission de l'école francophone »¹³. Même au Québec, le matériel didactique, en oral, est très limité. En 2004, nous avons examiné 25 manuels didactiques de français langue d'enseignement au Québec publiés après 1995 : 2,5 % seulement étaient consacrés à l'oral¹⁴.

Dans notre recherche portant sur l'apprentissage de l'écriture et les effets de la rétroaction verbale des pairs sur le transfert des connaissances chez les élèves francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick et de l'Outaouais québécois¹⁵, nous avons observé que les enseignantes participantes non seulement ne considéraient pas l'oral comme un objet d'enseignement au même titre que l'écriture, mais qu'elles ne considéraient pas les compétences orales comme étant un facteur de réussite en littérature.

Objectifs de la recherche

À la lumière de ces constats, nous avons voulu mieux comprendre les représentations d'enseignants et d'élèves du secondaire au sujet de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral. Nos objectifs étaient les suivants : identifier les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants de français langue d'enseignement au secondaire, en Outaouais québécois; identifier les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral vécues par des élèves du secondaire de cette région depuis leur entrée à l'école secondaire; identifier les perceptions des participants au sujet de cet enseignement afin de les comparer.

enjeux et processus sociaux, Sudbury, 2003, p. 147-168; Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire : histoires d'enseignantes... ».

¹³ Landry *et al.*, *Le point de vue des enseignantes et enseignants...* ».

¹⁴ Lafontaine, « L'enseignement-apprentissage des genres oraux... ».

¹⁵ Sylvie Blain et Lizanne Lafontaine, projet CRSH 2003-2006.

Cadre théorique

Les concepts « oral objet et médium d'enseignement » sont les principales assises théoriques de notre étude. Des recherches effectuées au Québec, en France et en Suisse romande ont démontré que ces deux statuts de l'oral, médium et objet d'enseignement, se retrouvent dans les pratiques de classe¹⁶. Toutefois, l'oral médium semble le plus pratiqué, ce qui n'est pas souhaitable si on vise un enseignement concret de l'oral¹⁷.

D'une part, nombre d'enseignants croient enseigner l'oral lorsqu'ils l'utilisent pour travailler d'autres volets du français. Par exemple, des maîtres amorcent l'enseignement du texte argumentatif écrit par une question de débat lancée en classe afin de faire réagir les élèves, et ce, sans qu'aucun enseignement préalable n'ait été donné sur les spécificités du débat ou de la langue elle-même telles que la reformulation, les types de questions, la réfutation, l'intonation, les registres de langue adaptés à la situation formelle du débat, *etc.* D'autres enseignants disent enseigner l'oral en transmettant des consignes au sujet d'activités comme l'exposé oral alors qu'il s'agit ici, non pas d'enseignement, mais de l'utilisation d'un médium pour évaluer l'oral. Certains utilisent l'oral de façon spontanée, par exemple lors d'interventions disciplinaires ou de discussions lancées à brûle-pourpoint, en lien avec un événement scolaire ou extrascolaire; ici encore, ils utilisent l'oral comme un médium d'enseignement.

D'autre part, des enseignants considèrent l'oral comme un objet d'enseignement à part entière en mettant en pratique des modèles didactiques tels que ceux proposés par Dolz et Schneuwly et Lafontaine, cités précédemment. Ces modèles présentent de véritables démarches didactiques dans lesquelles on fixe des objectifs d'apprentissage selon des spécificités de l'oral et dans lesquelles on met en pratique une production initiale et des ateliers formatifs menant à une évaluation sommative préparée. Dans son modèle, Lafontaine ajoute

¹⁶ Lafontaine, *Enseigner l'oral au secondaire... »*; Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral*, Paris, ESF, 1998; Catherine Le Cunff et Patrick Jourdain, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette, 1999.

¹⁷ Lafontaine, *Enseigner l'oral au secondaire...»*

des outils d'évaluation en cours d'apprentissage tels que des grilles d'observation, d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs pour orienter davantage les enseignants vers des activités formatives préparatoires à la production finale. En outre, nous avons pris en considération les trois programmes du MÉLS utilisés en classe de français du secondaire¹⁸ afin de faire état des pratiques actuelles et de rédiger notre questionnaire.

Finalement, lorsqu'il est question du processus d'apprentissage, un constant dialogue s'établit entre enseignement et apprentissage. Tout au long du processus, les éléments qui composent la situation pédagogique doivent s'harmoniser : les élèves (le Sujet), l'enseignant (l'Agent), l'école et la classe (le Milieu) ainsi que la matière d'enseignement (l'Objet)¹⁹. Les instruments de collecte des données tiennent donc compte de ces différentes composantes.

Méthodologie

Échantillon

Cette recherche, qui s'est déroulée de septembre 2007 à mars 2008, est descriptive et emploie une méthodologie mixte. Pour le questionnaire, l'échantillon est composé de 14 enseignants de français langue d'enseignement de la 1^{re} à la 5^e secondaire et de 964 élèves de la deuxième à la cinquième secondaire de l'Outaouais québécois (élèves de 13 à 17 ans). L'anonymat a été préservé par l'attribution d'un numéro.

Les écoles participantes représentent assez bien la réalité québécoise : quatre écoles publiques et un collège privé, dont quatre situées en milieu urbain et une, en milieu semi-rural. La proportion filles-garçons chez les élèves est égale. Du côté des enseignants, la proportion plus élevée de femmes reflète bien la réalité de l'enseignement du français. Les enseignants

¹⁸ Nous avons consulté les programmes d'études de 2003 (première et deuxième secondaire), de 2006 (troisième secondaire) et de 1995 (quatrième et cinquième secondaire). Le programme de 1995 a été rédigé par le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) aujourd'hui devenu le MÉLS.

¹⁹ Renald Legendre, *L'éducation totale*, Montréal, Ville-Marie, 1983; Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.), Montréal, Guérin, 2005.

participants ont, en moyenne, 10 ans d'expérience en enseignement du français au secondaire; toutefois, 30,8 % d'entre eux n'ont que quatre ou cinq ans d'expérience, ce qui, encore une fois, représente bien la réalité des écoles québécoises qui connaissent un renouvellement du personnel enseignant. La moyenne d'âge des enseignants est de 37 ans; celle des élèves, de 14,5 ans. Comme la plupart des élèves sont en troisième et quatrième secondaire, cela peut avoir un effet sur certaines réponses au questionnaire, notamment au sujet des activités orales les plus fréquentes. Malgré cela, la proportion d'enseignants et d'élèves entre les différentes années du secondaire dresse un bon portrait de la situation en Outaouais.

Pour les entrevues, nous avons interrogé cinq enseignants et 14 élèves, en respectant la représentativité de l'ordre d'enseignement secondaire dans le choix des participants. Afin de respecter l'anonymat des sujets, nous leur avons attribué un sigle : pour les enseignants, *E-année d'enseignement-ordre de passation de l'entrevue* (par exemple : E4b); pour les élèves, *e-année d'enseignement-ordre de passation de l'entrevue* (par exemple : e2c). Le Tableau I présente la répartition de notre échantillon selon nos instruments de recherche.

Instruments de recherche

Nous avons utilisé deux instruments de recherche : le questionnaire d'enquête et l'entrevue semi-dirigée. Le questionnaire d'enquête a permis de sonder en profondeur les pratiques et perceptions de tout l'échantillon; il portait sur différents aspects de l'enseignement de l'oral, issus de notre cadre théorique : activités vécues en classe, enseignement donné/enseignement reçu, apprentissages, pratiques évaluatives, matériel didactique, autres ressources utilisées et prise en compte des programmes d'études du MÉLS (cette rubrique s'adressait seulement aux enseignants). Les entrevues semi-dirigées menées auprès de cinq enseignants et de 14 élèves (qui ont manifesté leur intérêt en remplissant un formulaire).

Tableau I

Répartition de l'échantillon

Questionnaire d'enquête	
Enseignants*	Élèves
1 ^{re} secondaire : 23 %	1 ^{re} secondaire : 0 %
2 ^e : 23 %	2 ^e : 6,7 %
3 ^e : 53,8 %	3 ^e : 43,8 %
4 ^e : 30,7 %	4 ^e : 37 %
5 ^e : 23 %	5 ^e : 12,2 %
Entrevue semi-dirigée	
Enseignants	Élèves
1 ^{re} secondaire : 0 %	1 ^{re} secondaire : 0 %
2 ^e : 20 %	2 ^e : 28,6 %
3 ^e : 40 %	3 ^e : 21,4 %
4 ^e : 20 %	4 ^e : 35,7 %
5 ^e : 20 %	5 ^e : 14,3 %

* Certains enseignants enseignent à plusieurs niveaux.

Méthode d'analyse des données

L'analyse des données s'est effectuée de deux façons : à l'aide du logiciel *SPSS* pour le questionnaire et avec le logiciel d'analyse qualitative *Atlas.ti* pour les entrevues.

Déroulement de la recherche

À la rentrée scolaire 2007-2008, en août, nous avons invité plusieurs établissements de l'Outaouais à participer à notre recherche. Par la suite, les directions d'école nous ont donné les noms d'enseignants intéressés à participer à notre étude avec leurs élèves. En septembre, les enseignants ont distribué les questionnaires à leurs élèves et ils ont rempli le leur. Après avoir entré les données, le logiciel *SPSS* les a partiellement analysées; ces résultats nous ont guidées lors des entrevues. Les entrevues se sont déroulées en octobre; elles nous

ont permis d'approfondir les résultats préliminaires. Finalement, d'octobre à mars, nous avons transcrit les entrevues, analysé les transcriptions et finalisé l'analyse des questionnaires pour répondre à nos objectifs de recherche.

Résultats

Cette section met en lumière les résultats de notre recherche. La première partie fera état des pratiques pédagogiques et évaluatives en considérant autant les données issues du questionnaire que des entrevues. En deuxième lieu, il sera question des perceptions des élèves et des enseignants au sujet de l'utilité des pratiques d'enseignement et d'évaluation de la communication orale.

Afin de considérer l'ensemble des composantes de la situation pédagogique²⁰ évoquée par les enseignants et les élèves en lien avec l'enseignement de la communication orale lors de l'enquête ou des entrevues, la présentation des résultats tiendra compte des quatre composantes qui y sont inhérentes et non des sections telles que présentées dans les outils de collecte de données : 1) les *pratiques didactiques*, en lien avec l'objet d'enseignement, ici la production et la compréhension orales; 2) les *pratiques enseignantes* et les *pratiques évaluatives*, c'est-à-dire tous les moyens mis en œuvre par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage; 3) les *apprentissages* des élèves par rapport à la communication orale; et 4) les ressources du *milieu* qui favorisent l'apprentissage de la communication orale.

Pratiques didactiques

Mentionnons tout d'abord que l'enquête autant que les entrevues ont révélé que l'exposé oral sous toutes ses formes (individuel ou en équipe, explicatif ou critique) est l'activité de production orale la plus fréquente en classe de français, au secondaire. La discussion et l'échange en grand groupe (même si l'échange en grand groupe ne constitue pas une activité où il y a un réel enseignement de l'oral), la suivent de près. En ce qui a trait aux activités de compréhension orale, le

²⁰ Legendre, *L'éducation totale...* ; Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation...*

visionnement de films ou de documentaires vient au premier rang. En entrevue, cinq élèves (e2A, e2B, e2C, e2D e5E) en ont fait mention. L'écoute de présentations orales est ressortie aussi dans l'enquête comme étant une activité très prisée, et ce, autant chez les élèves que chez les enseignants; quelques élèves l'ont aussi nommée en entrevue (e2C, e4J, e4N). En entrevue, toutefois, plusieurs sujets, autant enseignants qu'élèves, n'ont pas mentionné d'activités de compréhension orale; l'enseignant E3C explique cette absence par le fait qu'il n'a jamais, lui-même, vécu d'activités de compréhension orale et aussi par le manque de ressources : « [...] parce que je pense qu'on l'a jamais fait puis on n'en a pas non plus dans les livres, on n'a pas de manuel tangible, d'espèce de grille d'observation [...] ».

Nous avons aussi interrogé nos sujets à propos de la fréquence des activités de communication orale en classe de français. Les données de l'enquête révèlent une fréquence de cinq activités et plus par année; toutefois, lors des entrevues, des élèves ont précisé qu'il s'agit d'activités de production orale. Ces résultats convergent avec ceux de l'enquête; selon les élèves et les enseignants, les activités de compréhension en classe (visionnement de films, de documentaires, ou écoute d'une pièce de théâtre) sont rares. Le Tableau II résume les pratiques didactiques recensées.

Pratiques d'enseignement

Selon les données de l'enquête, la formulation de consignes s'avère la stratégie la plus employée. En entrevue, elle a d'ailleurs été identifiée par la majorité des sujets. Deux autres stratégies ont aussi été relevées, autant dans l'enquête que dans les entrevues : l'observation de discours oraux (E2B, E4D, E5E), et le modelage (E2B, E3C, E5E). L'enquête démontre aussi que, dans une plus grande proportion, moins de 10 % du temps de classe est accordé à l'enseignement de la communication orale; en entrevue, deux enseignants (E2B et E3C) ont souligné que le peu de temps

Tableau II

Résultats de l'enquête au sujet des pratiques didactiques

Activités de production orale pratiquées en classe	
Enseignants	Élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Exposés : individuels : 100% équipe : 92,3% • Échange en grand groupe : 92,3% • Discussion : 76,9% • Compte rendu : 61,5% 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposés : individuels : 95,9% équipe : 97,7% explicatif : 70,3% critique : 42% • Discussion : 73% • Échange en grand groupe : 66%
Activités de compréhension orale pratiquées en classe	
Enseignants	Élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Visionnage d'un film ou d'un documentaire : 100% • Écoute d'une présentation : 84,6% • Représentation d'une pièce de théâtre : 53,8% 	<ul style="list-style-type: none"> • Écoute d'une présentation : 83,1% • Visionnage d'un film ou d'un documentaire : 77,1% • Représentation d'une pièce de théâtre : 64,2%
Fréquence des activités d'oral en classe	
Enseignants	Élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Plus de 5 fois par année : 61,5% • De 3 à 4 fois par année : 30,8% 	<ul style="list-style-type: none"> • e : 52,2% • De 3 à 4 fois Plus de 5 fois par annéepar année : 36,5%

alloué à cet enseignement, dans le programme de formation de français langue d'enseignement au secondaire du Québec²¹ de 1995, pourrait expliquer ces résultats. En fait, selon eux, puisque la proportion de temps exigée pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture était plus importante dans ce programme, et compte tenu des difficultés de leurs élèves dans ces deux volets du français, ils trouvent difficile d'insérer, dans leur planification, du temps pour l'enseignement de la communication orale. Il est d'ailleurs intéressant de noter que les enseignants ayant participé à notre recherche s'appuient sur ce programme –qui n'est plus utilisé au premier cycle du secondaire– pour la répartition du temps en classe alors que la réforme actuelle accorde une importance égale à tous les volets du français.

J'en fais pas autant que je pense que je devrais.
[...] Beaucoup... pas par manque de temps. J'y vais beaucoup par les lacunes de mes élèves qui ont beaucoup de difficulté en compréhension de lecture et en écriture et à la fin, au bilan de fin de cycle, c'est ce qui compte le plus. C'est 40-40-20, donc ça influence beaucoup (E2B).

Le Tableau III illustre les résultats de l'enquête en lien avec les pratiques d'enseignement.

Pratiques évaluatives

Par rapport aux *pratiques évaluatives*, les diverses données placent la grille d'évaluation accompagnée d'une rétroaction verbale ou écrite comme étant l'outil le plus utilisé suivies de près par l'autoévaluation ou la grille d'observation. Par contre, selon l'enquête, d'autres outils d'évaluation, comme le journal de bord, l'évaluation par les pairs, l'entrevue, l'enregistrement de traces orales ou le portfolio ne sont jamais ou rarement utilisés. En entrevue, les enseignants ont indiqué que

²¹ Le programme de formation en français langue d'enseignement au Québec de 1995 suggère que les trois volets du français soient répartis, en classe, selon la pondération suivante : 40 % en écriture, 40 % en lecture et 20 % en communication orale pour le premier cycle du secondaire, et 50 % en écriture, 40 % en lecture et 10 % pour le deuxième cycle. Dans les nouveaux programmes de 2004 et de 2007, les volets lecture, écriture et oral sont répartis également.

Tableau III

Résultats de l'enquête au sujet des pratiques d'enseignement

Façons d'enseigner la communication orale	
Enseignants	Élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Consignes : 100% • S'exercer devant le miroir : 69,2% • Modelage : 69,2% 	<ul style="list-style-type: none"> • Consignes : 85,3% • Rédaction de la présentation : 47,9% • Observation de discours oraux : 28,4%
Proportion du temps de classe accordée à la communication orale	
Enseignants	Élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Moins de 10%: 38,5% • 10 à 20%: 30,8% • 20 à 30%: 30,8% 	<ul style="list-style-type: none"> • Moins de 10%: 40,9% • 10 à 20%: 35,8% • S/O

leurs critères d'évaluation sont établis de façon différente : ils sont exigés par la commission scolaire; ils sont développés avec ou sans les élèves à partir de l'enseignement donné; ils sont construits à partir des éléments qui se retrouvent dans les manuels scolaires. La fréquence associée à l'évaluation de la communication orale concorde avec la fréquence d'activités de communication orale en classe de français mentionnée plus tôt, c'est-à-dire entre trois et quatre évaluations sommatives. Selon l'enseignant E3A, il y a souvent confusion entre « enseignement » et « évaluation » de l'oral :

Je me rends compte que l'enseignement de l'oral pour moi, c'est plus de l'évaluation de l'oral que de l'enseignement. [...] On dirait que mon esprit est orienté vers l'évaluation, ce qui fait que c'est ça, l'enseignement de l'oral [...]. C'est pas quelque chose qui va de soi.

Ce constat confirme les résultats des recherches déjà citées qui ont mis en évidence l'inconfort des enseignants, voire leur méconnaissance de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral. Le Tableau IV présente les résultats recueillis lors de l'enquête au sujet de ces pratiques.

Tableau IV

Résultats de l'enquête au sujet des pratiques évaluatives

Fréquence des outils d'évaluation de l'oral les plus utilisés	
Enseignants	Élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Grille d'évaluation : 100% TJRS¹ • Grille d'observation : 38,5% TJRS • Rétroaction verbale : 61,5% TJRS 30,8% SOU 	<ul style="list-style-type: none"> • Grille d'évaluation : 57,9% TJRS 31,2% SOU • Autoévaluation : 16% TJRS 40% SOU • Grille d'observation : 12,2% TJRS 27,5% SOU
Fréquence des outils d'évaluation de l'oral les moins utilisés	
Enseignants	Élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord : 30,8 % JAM • Entrevue : 38,5% JAM • Enregistrement de traces verbales : 38,5 % JAM • Portfolio : 30,8 % JAM 	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord : 35 % JAM 25,9 % RAR • Évaluation par les pairs : 20,5 % JAM 25 % RAR • Entrevue : 45,5 % JAM 14,2 % RAR
Fréquence d'évaluation sommative annuelle	
Enseignants	Élèves
<ul style="list-style-type: none"> • De 3 à 4 fois : 69, 2% 	<ul style="list-style-type: none"> • Plus de 5 fois : 45,2% • De 3 à 4 fois : 39,4%

*** TJRS : toujours ; SOU : souvent ; RAR : rarement ; JAM : jamais**

Apprentissages en communication orale

Les *apprentissages* les plus identifiés par les enseignants et les élèves au moment de l'enquête sont divers : les faits de langue, les caractéristiques liées à l'activité enseignée ainsi que les rôles à jouer. Parmi les apprentissages les moins présents en classe, nommons les techniques d'écoute, mentionnées autant par les élèves que par les enseignants, la gestion du stress évoquée par les élèves, et la coopération, soulignée présents en classe, nommons les techniques d'écoute, mentionnées autant par les élèves que par les enseignants, la gestion du stress évoquée par les élèves, et la coopération, soulignée par les enseignants. Cela indique une méconnaissance des spécificités de l'enseignement de l'oral chez les maîtres puisque la coopération, en tant que telle, n'est pas de l'oral; il s'agit plutôt d'un terme générique pour évoquer le fait que les élèves interagissent oralement dans des activités coopératives ou d'équipe. Comme nous l'avons déjà mentionné, le manque de formation ou de tradition pédagogique au regard de la compréhension orale peut expliquer ces résultats quant aux techniques d'écoute. Concernant le transfert des apprentissages réalisés en communication orale, la grande majorité s'accorde pour affirmer qu'il est efficace, sans pour autant pouvoir le vérifier. L'enseignant E3A rapporte cet exemple de perception de transfert des apprentissages :

Oui, je suis certain qu'ils les transfèrent, parce qu'en sciences, ils ont souvent des exposés ou une expo-science à faire; ils viennent me voir pour me poser des questions souvent sur l'exposé qu'ils doivent faire, puis à chaque année ou presque, ça coïncide avec un exposé que je fais en classe puis je sais qu'ils réutilisent ce que je leur ai enseigné dans leur travail de sciences.

En entrevue, nous demandions aux enseignants s'ils pensaient que leur enseignement contribuait au développement des compétences de leurs élèves en communication orale, et donc en littératie. La plupart considèrent que leurs élèves réalisent des progrès. Voici le commentaire d'un enseignant à ce propos :

C'est mon objectif de voir l'élève qui gagne la confiance, comment dirais-je, être capable de transmettre ce qu'il a appris. Pas seulement au niveau des connaissances déclaratives, mais transmettre tout le goût de la lecture, de la recherche, c'est toute une énergie qu'il transmet... c'est pas juste... c'est tout son être qui transparait dans l'oral je trouve. C'est dans ce sens, je trouve que c'est très formatif parce qu'en même temps, lui, il se voit comme orateur et il communique, je vois bien qu'il communique non seulement un contenu, mais son goût. L'élève sait très bien qu'il n'est pas obligé de parler du bien du livre s'il n'a pas aimé le livre, on sait toujours, tu as le droit de dire tu n'as pas aimé le livre. Ce qui est intéressant c'est le pourquoi. Et d'expliquer... (E4D).

Cependant, interrogés sur leurs apprentissages, les élèves sont peu aptes à identifier de véritables stratégies de communication orale; beaucoup croient que le fait de s'exercer est la stratégie qui leur permet de s'améliorer, ce qui, selon nos données, n'est pas une stratégie qui a été préalablement enseignée. En effet, aucun enseignant ni aucun élève n'ont fait allusion à des stratégies d'écoute proposées dans les programmes ministériels comme adopter une attitude d'ouverture, adopter une posture d'écoute, démontrer son incompréhension par le non-verbal²², réfléchir à sa pratique d'auditeur en déterminant les stratégies d'écoute appropriées²³. Il faut donc s'interroger à savoir s'il y a réellement un enseignement de l'oral dans lequel des stratégies sont mises en place afin que les élèves développent leurs compétences à communiquer. Le Tableau V présente les apprentissages identifiés lors de l'enquête.

Ressources du milieu

Quant aux ressources du *milieu* – plus particulièrement en ce qui a trait au matériel didactique utilisé –, les enseignants, dans l'enquête, ont indiqué avoir recours à du matériel

²² Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.

²³ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, *Programme de formation...*

Tableau V

Résultats de l'enquête au sujet des apprentissages

Apprentissages les plus fréquents en lien avec l'oral	
Enseignants	Élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques liées à l'activité : 100% • Faits de langue : 100% • Rôles à jouer : 61,5% 	<ul style="list-style-type: none"> • Faits de langue : 60,3% • Caractéristiques liées à l'activité : 58,7% • Rôles à jouer : 56,7%
Apprentissages les moins fréquents en lien avec l'oral	
Enseignants	Élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Coopération : 76,9% • Mise en situation : 76,9% • Techniques d'écoute : 53,8% 	<ul style="list-style-type: none"> • Techniques d'écoute : 54,6% • Autres (gestion du stress) : 21,6%

qu'eux-mêmes ou des collègues ont élaborés (seuls ou en équipe), à des manuels scolaires ou à Internet; ils utilisent moins ce que les commissions scolaires et les conseillers pédagogiques leur proposent, de même que les ouvrages didactiques et les revues professionnelles. Essentiellement, les enseignants se servent du matériel à portée de main. L'enquête révèle aussi que peu ou pas de notions en lien avec la communication orale se retrouvent dans les manuels scolaires; ces résultats corroborent ceux d'une de nos recherches antérieures. Il semble toutefois que les ressources offertes par l'école, que ce soit l'équipement informatique (ordinateur, accès Internet, projecteur multimédia) ou audiovisuel (télévision, film ou documentaire, cédérom) soient employées à bon escient, autant par les élèves que les enseignants. À ce sujet, l'élève e5G mentionne que son enseignant a montré un exemple de communication orale d'élèves de l'année précédente :

On avait une recherche à faire sur un auteur, pis y fallait mettre ça en pièce de théâtre et présenter la vie de l'auteur sous une espèce de pièce de théâtre. Puis, l'année d'avant, y a une équipe qui a super bien fait ça, c'était super bon, donc le professeur l'a filmée pis y a dit : « J'veux ça, mais pour vous donner une idée de ce que je veux exactement, j'vas vous montrer un vidéo qui a été fait l'an passé. » Faque y a demandé aux élèves de l'année d'avant de refaire complètement leur présentation orale. Il l'a filmée puis il nous l'a montrée l'an passé. Faque ça c'était vraiment important parce que tu dis : ah ben ça, ça me donne une idée ou peut-être pas ça donne des idées, mais tu fais ah non, ça j'ferai pas ça.

Pour ce qui est des ressources humaines de l'école ou d'ailleurs (orthophoniste, conférencier, enseignant d'une autre discipline, conseiller pédagogique ou parent), elles ne sont généralement pas sollicitées par les élèves et les enseignants consultés. Le Tableau VI présente les données de notre enquête en ce qui a trait aux ressources du milieu.

Perceptions des participants au sujet de l'utilité des pratiques didactiques

Au sujet des pratiques didactiques, l'analyse des données de l'enquête confirme l'utilité des activités proposées pour l'enseignement de la production orale, et ce, autant du côté des élèves que des enseignants. Les activités de compréhension orale, pour leur part, sont aussi considérées comme utiles par les enseignants et les élèves, même si elles ne sont pas mises en œuvre fréquemment. L'enseignant E3C relève d'ailleurs, en entrevue, que les activités de communication orale influencent les performances de ses élèves à l'écrit, que l'oral peut améliorer l'écrit :

Je pense que ça leur apprend beaucoup sur leur façon d'être cohérent. En tout cas, moi, ce que je remarque, quand ils font un oral, comparativement à quand ils écrivent, moi personnellement, je trouve qu'ils sont plus clairs. Moi, ça me permet de leur faire remarquer leur clarté. Moi, je trouve que c'est ce qu'ils améliorent le plus puis ils peuvent répéter ça dans leur texte écrit.

Tableau VI

Résultats de l'enquête au sujet des ressources du milieu

Provenance du matériel didactique le plus utilisé par les enseignants	
Enseignants	Élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Matériel construit par eux-mêmes ou en équipe : 100% • Matériel construit par des collègues : 84,6% • Matériel issu de manuels scolaires : 69,2% • Matériel issus de sites Internet : 61,5% 	∅
Provenance du matériel didactique le moins utilisé par les enseignants	
Enseignants	Élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Matériel construit par la commission scolaire : 84,6% • Matériel construit par le conseiller pédagogique : 76,9% • Matériel issu d'ouvrages à caractère didactique : 61,5% • Matériel issu de revues professionnelles : 53,8% 	∅
Présence de leçons ou d'ateliers sur les notions liées à la communication orale dans les manuels	
Enseignants	Élèves
<ul style="list-style-type: none"> • 76,9% JAM 	<ul style="list-style-type: none"> • 44,6% JAM • 35,4% RAR

Concernant la fréquence des activités pendant l'année scolaire, quatre des cinq enseignants interviewés (E2B, E3A, E4D, E5E) croient que l'on devrait augmenter la fréquence de la communication orale en classe. Certains mentionnent (E2B, E3A et E4D) que ce temps supplémentaire permettrait de faire plus d'activités formatives, activités très peu fréquentes, selon notre enquête. Pourtant, en entrevue, les élèves mentionnent ces activités comme celles ayant le plus d'influence sur leurs apprentissages en communication orale. Même si plusieurs admettent la pertinence d'augmenter la communication orale dans une année scolaire, la pratique démontre qu'ils n'en font pas assez (l'enseignant E3A avoue ne pas en faire assez et l'enseignant E5E indique que quatre fois par année, c'est suffisant). Les enseignants consultés éprouvent donc de la difficulté à l'intégrer davantage dans leur planification.

Perceptions des participants au sujet de l'utilité des pratiques d'enseignement

Alors que près des trois quarts des enseignants affirment, dans l'enquête, avoir enseigné explicitement la communication orale, et que le tiers des élèves le confirment, un autre tiers des jeunes indiquent qu'ils le font rarement. Rappelons que la stratégie d'enseignement la plus utilisée est la formulation de consignes, stratégie dont il faudrait remettre en question la pertinence pour un enseignement explicite de l'oral. Malgré le peu de temps qu'on y consacre, élèves et enseignants trouvent utile l'enseignement de l'oral, parce qu'il peut faciliter le transfert d'apprentissages dans d'autres situations de communication. L'enseignant E3C, toutefois, nuance ses propos à ce sujet :

Oui puis non parce qu'il [l'oral] est pas enseigné beaucoup. Je pense que c'est eux autres mêmes [les élèves], à force peut-être de se le faire répéter puis d'en faire beaucoup, je pense qu'avec la répétition puis de leur faire dire ce qu'ils font de correct puis ce qu'ils font de pas correct, je pense qu'eux autres vont se forger des compétences en ça et des stratégies.

Perception des participants au sujet de l'utilité des pratiques évaluatives

Par rapport aux pratiques évaluatives, quoique la grille d'évaluation soit l'outil le plus utilisé, les élèves accordent aussi de l'importance à l'autoévaluation, alors que les enseignants considèrent cet outil comme rarement utile (à 30,8 %). La grille d'évaluation est pertinente, selon les jeunes, parce qu'elle leur permet d'identifier leurs forces et leurs faiblesses. L'enseignant E2B voit, en cette grille, une aide à l'apprentissage : « Tous les commentaires, et c'est pour ça que je prends la peine d'en mettre, et j'essaie d'en mettre plus chaque fois, parce que toutes les grilles d'évaluation sont gardées dans le portfolio et l'élève a le droit d'aller les voir. » Dans un autre ordre d'idées, les résultats de l'enquête indiquent que, si les enseignants affirment qu'ils expliquent toujours leurs critères d'évaluation, les élèves, pour leur part, croient qu'ils ne le font que 46,9 % du temps. Malgré le fait que l'ensemble des sujets semble considérer favorablement l'établissement de critères à la fois par les élèves et par les enseignants, cette pratique n'est pas des plus fréquentes (39,7 % des élèves et 46,2 % des enseignants indiquent ne jamais le faire). Ces résultats montrent clairement la difficulté d'évaluer la communication orale, comme l'ont d'ailleurs affirmé les enseignants E3A et E3C, en entrevue. Ils attribuent cela soit à une formation déficiente en didactique de l'oral (E3A) ou soit à la subjectivité (E3C).

Perceptions des participants au sujet de l'utilité des apprentissages en communication orale

Nous avons cherché à savoir si les sujets, autant lors de l'enquête que des entrevues, considéraient que les enseignants de français se devaient d'être des modèles en communication orale afin de contribuer au développement des compétences en littératie²⁴. En grande majorité, élèves et enseignants ont

²⁴ Laplante, « Enseigner en milieu minoritaire... »; Lafontaine, *Élaboration d'un modèle didactique...*

répondu affirmativement. Voici d'ailleurs les propos de l'enseignant EA3 et de l'élève e4K à ce sujet :

Mais... je peux pas exiger de quelqu'un ce que moi, je fais pas. En tout cas, moi, ça c'est dans ma philosophie. Si je dis quelque chose, il faut que je le fasse, sinon, je suis inconséquent, j'ai pas de crédibilité aux yeux des élèves. Donc, oui, je dois être un modèle. Je dois être dynamique, je dois essayer de parler fort, d'articuler, d'avoir un bon rythme, je dois être structuré aussi. Pour moi, c'est essentiel (EA3). Ça serait mal vu un prof de français qui arrive puis qu'y parle comme un jeune, qu'y fait pas attention pis qu'y utilise pas les bons temps de verbes. Ça serait vraiment pas un bon exemple. Premièrement, ça nous poussera pas à parler comme du monde pis on verra pas l'intérêt de faire ça si même lui y l'applique pas (e4K).

Nous avons aussi voulu savoir ce qui contribuait aux apprentissages des élèves en communication orale. En entrevue, une grande majorité d'entre eux attribuent leur réussite à leur aisance, alors que les enseignants considèrent que les élèves s'améliorent grâce à eux-mêmes en tant que modèles (92,3 %). Le faible pourcentage de temps accordé à l'oral, par rapport aux autres volets de l'enseignement du français, peut expliquer ce pourquoi les élèves s'attribuent cette réussite, comme si c'était un apprentissage plus informel que formel. Cela montre d'ailleurs l'absence des paramètres discursifs et pragmatiques sous-jacents à l'oral dans l'enseignement donné et reçu. L'élève e5G en fait effectivement part :

Mais j'vois pas vraiment comment ils [enseignants] pourraient l'enseigner. C'est sûr que tu donnes des consignes, mais les conseils sont importants aussi. Enseigner la communication orale, j'trouve pas que c'est possible. Chaque personne a une facilité ou une difficulté à parler en public pis ça tu le découvres à la maison, tu le découvres avec tes amis [...].

Pour l'élève e3F, la communication orale s'acquiert de façon autonome :

Étrangement, j’pense que c’est dû au fait que j’sois pas gêné. J’pense pas beaucoup... c’est plutôt individuel. J’pense pas que c’est beaucoup l’enseignement ou des trucs que j’ai reçus qui m’ont aidé. C’est sûr que ça aide beaucoup, mais c’est plutôt un effort personnel.

Perceptions des participants au sujet de l’utilité des ressources du milieu

Il est intéressant de voir que la plupart de ces enseignants ne savent pas quelle utilité attribuer au matériel didactique provenant des conseillers pédagogiques, des commissions scolaires ou des revues professionnelles. L’enseignant E2B mentionne le manque de pertinence du matériel didactique disponible :

Souvent pour l’oral, c’est une liste de choses dont il faut se rappeler. N’oublie pas de faire une introduction, de faire ci, de faire ça, c’est pas des stratégies, c’est une liste, c’est une simple liste. Pour moi, ça développe pas chez l’élève une meilleure compétence en communication orale. Je me sers parfois des situations qui sont proposées dans le manuel, mais sinon, je fais autre chose.

Ces résultats corroborent les précédents selon lesquels les enseignants utilisent surtout du matériel de leur cru ou élaboré par leurs collègues. Les élèves aussi ont noté, lors des entrevues, l’inefficacité des manuels scolaires dans ce domaine.

Interprétation des résultats

Notre étude montre bien que la communication orale demeure encore le maillon faible de l’enseignement des langues. En effet, en ce qui concerne les pratiques didactiques, l’exposé oral reste toujours l’activité la plus prisée, et ce, malgré le fait que les nouveaux programmes de formation au secondaire en suggèrent de nouvelles. Même constat en compréhension orale : peu d’activités au menu de l’année scolaire. Cela entraîne assurément un manque de stratégies d’enseignement, et ce, malgré les programmes récents qui

en mettent de l'avant. N'oublions pas, toutefois, que près du tiers des enseignants consultés ont peu d'années d'expérience et qu'ils en sont peut-être encore à s'approprier le programme.

Notre recherche montre aussi que les enseignants méconnaissent l'enseignement de l'oral. En effet, peu de stratégies d'enseignement sont utilisées, ce qui a pour conséquence que les élèves n'arrivent pas à les identifier et qu'ils considèrent que l'échange en grand groupe est un genre en soi; les enseignants, eux, croient que l'enseignement de la communication orale passe par la formulation de consignes alors que cela relève plutôt de l'oral comme médium d'enseignement. La mise en place d'un cours en formation initiale des enseignants et en formation continue dans lequel des méthodes pédagogiques seraient recommandées, autant en français minoritaire que majoritaire,²⁵ serait une solution à envisager pour combler les besoins des enseignants et mettre fin au malaise qui persiste dans cet enseignement. Les pratiques évaluatives sont peu diversifiées et, en grande majorité, sommatives. Malgré les outils existants qui permettent aux enseignants d'évaluer en cours d'apprentissage²⁶, l'évaluation semble toujours être leur talon d'Achille. L'absence d'évaluation persiste en compréhension orale. La mobilisation de ressources comme les ouvrages à caractère didactique, les revues professionnelles et la présence de conseillers pédagogiques seraient des atouts importants pour aider les enseignants de français, autant en milieux linguistiques minoritaire que majoritaire.

De plus, les apprentissages des élèves en communication orale reflètent l'enseignement reçu : ils identifient peu de notions comme étant des acquis en oral, ce qui concorde avec le manque de stratégies employées pour l'enseigner.

²⁵ Dolz et Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral*; Lafontaine, *Élaboration d'un modèle didactique...*; Diane Gérin-Lajoie, « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 28, vol. 1, 2002, p. 125-146; Cazabon, *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle...*; Cazabon et Frenette, *Le français parlé en situation minoritaire*.

²⁶ Lafontaine, *Enseigner l'oral au secondaire...*

Par contre, les enseignants considèrent tout de même que l'amélioration de leurs élèves est tributaire de leur enseignement. Ils auraient alors tout intérêt à se servir de leur influence pour aider leurs élèves à développer des compétences en littératie à l'oral.

Pour ce qui est des ressources, même si celles de l'école sont utilisées à bon escient, il manque toujours du matériel didactique audio. En effet, même si les enseignants proposent parfois des présentations de leurs élèves des années passées comme modèles, le matériel didactique actuel ne fournit pas de situations authentiques de prise de parole pouvant servir au développement de compétences en littératie chez les élèves.

Conclusion

Notre étude comporte certaines limites. D'abord, bien que nous ayons un échantillon important d'élèves, seulement 14 enseignants y ont participé. Ensuite, nous n'avons recensé les représentations de participants que de quatre établissements secondaires. Nous n'avons pas observé les pratiques décrites dans le questionnaire et en entrevue pour approfondir notre compréhension des données. Il serait intéressant de pousser la recherche sur ces représentations en ayant un échantillon plus diversifié; par exemple, les enseignants pourraient provenir de plusieurs régions du Québec et de plusieurs milieux linguistiques minoritaires canadiens afin de mieux comparer les perceptions d'enseignants et d'élèves de ces différents milieux. Finalement, l'observation en classe nous permettrait d'enrichir nos données.

En somme, notre recherche a permis de dresser un bon portrait des représentations des élèves et des enseignants de français langue d'enseignement, au secondaire, en Outaouais québécois, au sujet des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral qui sont vécues dans les écoles et de démontrer les ressemblances et les divergences entre les élèves et les enseignants afin de mieux répondre aux besoins des jeunes. Nous avons également pu préciser davantage le concept de littératie à l'oral, domaine encore peu étudié.