

Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec

RAYMOND NOLIN

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Plusieurs recherches en didactique de l'oral ont été menées au cours des dernières années et ont permis des avancées importantes, notamment l'élaboration de modèles (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001) pour enseigner l'oral. Cependant, la majorité des recherches sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral concernent le secondaire (Dumais et Lafontaine, 2011). Dumais et Lafontaine (2011) ont relevé un certain vide théorique en ce qui concerne les pratiques des enseignants du primaire à l'oral. En effet, nous avons encore très peu de résultats de recherche en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'oral à ce niveau. Nous avons donc décidé de mener une recherche ayant pour objet les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec (Nolin, 2013). Dans cette contribution, il sera question de la problématique de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral, d'une brève synthèse des résultats des recherches menées au cours des dernières années, de la méthodologie ainsi que des résultats de notre recherche. Nous terminerons par la présentation de quelques pistes de recherches.

1. Problématique

Malgré le nombre croissant de recherches en didactique de l'oral, son enseignement et son évaluation posent toujours problème aux enseignants (Bergeron, 2000; Grandaty, 2001; Lafontaine, 2011). Dans l'ensemble de la francophonie, plusieurs recherches ont montré que les enseignants ressentent un profond malaise lorsque vient le temps d'enseigner et d'évaluer l'oral (Dumais, 2008 et 2011a; Fisher, 2007; Garcia-Debanc, 2004). De plus, certains chercheurs affirment que l'oral est peu pris en

compte et occupe souvent une place limitée en classe, après l'enseignement de la lecture et de l'écriture (Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal et Chartrand, 2011). De plus, l'ensemble des recherches menées concerne principalement le secondaire et fait peu état de la situation au primaire québécois.

Au Québec, deux recherches récentes, celle de Lafontaine et Le Cunff (2005) et celle de Plessis-Bélair, Comtois, Cardin et Cauchon (2009), ont toutes deux permis de connaître certaines pratiques d'enseignants en ce qui a trait à l'enseignement et l'évaluation de l'oral. La première avait pour objectif de comparer les pratiques d'enseignants québécois et français du préscolaire au secondaire. La seconde, une recherche collaborative menée auprès de 12 enseignants, avait pour objectif d'approfondir la connaissance des pratiques actuelles des enseignants du primaire quant à leur intervention en français oral et à leur utilisation de l'oral en contexte d'enseignement et d'apprentissage dans les classes. Or, ces deux recherches ne concernent qu'un petit nombre d'enseignants (la première concerne 4 enseignants du primaire québécois, alors que la seconde en concerne 12). Elles ont donc apporté certaines informations sur l'enseignement de l'oral, mais n'ont pas permis de dresser un portrait satisfaisant des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire.

En somme, nous en savons très peu sur la place qu'occupe l'oral dans les pratiques des enseignants du primaire tant dans la discipline français que dans l'ensemble des disciplines. En ce sens, il nous a paru important de mener une recherche visant à répondre à la question suivante : Quelles sont les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec?

2. Cadre théorique

Le cadre théorique de notre recherche définit tout d'abord les principaux concepts liés à notre question de recherche. Ensuite, nous présentons nos deux objectifs de recherche. Puis, nous présentons quelques résultats des plus récentes recherches concernant l'enseignement et l'évaluation de l'oral.

2.1. Concepts clés de la question de recherche

À partir de notre question de recherche, nous avons réalisé différentes analyses conceptuelles qui ont mené à la définition des concepts de pratiques d'enseignement et de pratiques d'évaluation ainsi qu'à la distinction entre l'étude des pratiques déclarées et celle des pratiques effectives ou observées.

Pratiques d'enseignement : Ensemble des choix et des actions posés par l'enseignant, dans la classe ou en dehors de celle-ci, afin de favoriser l'engagement des élèves ainsi que leur apprentissage d'une notion (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Legendre, 2005; Talbot, 2005).

Pratiques d'évaluation : Ensemble des éléments impliqués dans le processus d'éducation visant à déterminer, à l'intérieur d'une classe donnée, dans quelle mesure les objectifs d'enseignement ont été atteints et/ou à quel niveau se situent les élèves (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989).

Pour ce qui est du concept de pratique déclarée, il est nécessaire de l'opposer aux pratiques effectives ou observées. Les recherches qui concernent les pratiques effectives sous-tendent l'observation de ces pratiques. Il va sans dire que ces recherches requièrent beaucoup de temps et de ressources humaines. De l'autre côté, les recherches concernant les pratiques déclarées permettent d'accéder « aux intentions, aux choix et aux décisions de l'enseignant dans une situation donnée » (Lefebvre, 2005, p. 58). Il s'agit donc de constater la pratique à partir de la parole de l'enseignant et, bien que cette parole ne soit parfois pas en lien direct avec la pratique, il n'en demeure pas moins que son étude est une dimension incontournable de la recherche (Clanet, 2001). En effet, la connaissance des pratiques déclarées permet de mieux comprendre le phénomène étudié à l'intérieur de son contexte et de déterminer d'éventuelles recherches.

À la lumière de notre question de recherche et de l'élaboration des concepts qui lui sont liés, il nous a semblé nécessaire de poser deux objectifs de recherche : 1) décrire les pratiques déclarées d'enseignement de l'oral d'enseignants du primaire au Québec; 2) décrire les pratiques déclarées d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.

Voyons maintenant ce que disent les recherches au sujet de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral.

2.2. L'enseignement de l'oral

Les recherches menées au cours des dernières années ont permis de mieux comprendre l'enseignement de l'oral (Dumais et Lafontaine, 2011). Elles ont montré qu'il existe différentes façons d'enseigner l'oral. Que ce soit en faisant du modelage ou en organisant des ateliers liés aux divers aspects de l'oral, il est possible que soient réalisés différents types d'apprentissage. Ces derniers peuvent être liés aux faits de langue (entre autres les registres de langue, les éléments prosodiques et non verbaux), à l'acquisition du vocabulaire, aux différentes techniques d'écoute, aux rôles à jouer pendant une situation de communication donnée, etc.

(Dumais, 2010; Lafontaine, 2007). Pour réaliser ces différents types d'apprentissage, Dolz et Schneuwly (1998) ainsi que Lafontaine (2001) ont élaboré des séquences didactiques basées sur l'enseignement de l'oral par les genres. Les genres sont des « unités de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (Bronckart, 1997, p. 378). Parmi les genres qu'il est possible de travailler, nous retrouvons entre autres les causeries, les discussions, les jeux de rôles, etc. Il importe de varier les genres travaillés à l'école afin de permettre aux élèves d'être en contact avec des situations de communication variées. De cette façon, les élèves sont en mesure de réinvestir dans d'autres situations de la vie courante les apprentissages réalisés (Dolz et Schneuwly, 1998).

2.3. L'évaluation de l'oral

L'évaluation de l'oral est un élément crucial dans le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves puisqu'elle permet d'offrir à ces derniers de la rétroaction sur le développement de leur compétence (Dumais, 2011b; Garcia-Debanc, 2004). Cette rétroaction peut être offerte par l'enseignant ou encore par les autres élèves de la classe dans le cadre de l'évaluation par les pairs (Dumais, 2008). Il est aussi possible d'inclure l'élève dans le processus d'évaluation en utilisant l'autoévaluation et la coévaluation. Cette dernière peut se faire entre l'enseignant et l'élève ou entre les élèves (Dumais, 2011b; Dumais, Messier, Viola et Meunier, 2013). Les recherches nous apprennent également qu'il est nécessaire d'évaluer autant la production que la compréhension orale des élèves (Lafontaine, 2011). De plus, l'évaluation de l'oral peut être intégrée aux différentes activités quotidiennes de la classe. Selon Lafontaine et Dumais (2014), lorsqu'il y a évaluation de l'oral, elle doit porter seulement sur ce qui a été enseigné.

3. Méthodologie

Afin de répondre à nos objectifs, nous avons choisi de mener une recherche quantitative à visée descriptive. Dans cette section, nous présentons ce type de recherche, les sujets de la recherche, l'instrument de recherche ainsi que les outils et les méthodes d'analyse des données.

3.1. Le type de recherche

Pour nous permettre de recueillir les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral, nous avons choisi de mener une recherche quantitative à visée descriptive. Les caractéristiques principales de ce type de recherche sont l'objectivité, la systématisation, la prédiction, le

contrôle et la généralisation (Fortin, 2010). Dans le cadre de notre recherche, il s'agit de décrire les pratiques pour comprendre ou pour expliquer un phénomène, ici l'enseignement et l'évaluation de l'oral au primaire. Ce type de recherche permet la découverte de nouvelles connaissances, la description de phénomènes existants, la détermination de la fréquence d'apparition d'un phénomène et la catégorisation de l'information (Fortin, 2010).

3.2. Les sujets de la recherche

Puisque notre recherche concernait les enseignants du primaire au Québec, il nous fallait d'abord procéder à une sélection afin d'identifier les sujets de cette recherche. Comme il n'était pas possible d'obtenir une liste de l'ensemble des enseignants du primaire au Québec, nous avons fait le choix d'utiliser un échantillonnage non probabiliste. Ce type d'échantillonnage est utilisé lorsque la « sélection des individus dans une population n'est ni aléatoire ni au hasard » (Gaudreau, 2011, p.108). Dans notre cas, nous avons utilisé un échantillonnage de convenance. En ce sens, c'est par l'entremise d'associations professionnelles d'enseignants, de conseillers pédagogiques, de directions d'école et de commissions scolaires que nous avons fait notre recrutement. Les enseignants qui constituent notre échantillon se sont avérés facilement accessibles, disponibles et consentants (Gaudreau, 2011).

Après cinq semaines d'expérimentation, nous avons obtenu 192 répondants de chacun des trois cycles du primaire et de chacune des régions du Québec¹. Il est important de préciser qu'étant donné que nous ne connaissons pas les caractéristiques de la population enseignante, il n'est pas possible de conclure qu'il s'agit d'un échantillon représentatif en termes statistiques.

3.3. L'instrument de recherche

Afin de recueillir les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral de ces enseignants, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire d'enquête. Dans le cadre de notre recherche, nous avons défini le questionnaire d'enquête comme un instrument de collecte de données qui a pour base la communication écrite et qui permet au chercheur, à partir d'une série de questions précises, de recueillir les réponses d'une large population (Angers, 2000; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Mayer et Ouellet, 1991). De plus, le questionnaire d'enquête est souvent utilisé dans les enquêtes portant sur les pratiques d'enseignement (Charron,

1. À l'exception de la région de l'Abitibi-Témiscamingue où nous n'avons pas réussi à recruter d'enseignants volontaires.

2004; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). Dans notre recherche, il s'agissait d'un questionnaire en ligne (sur Internet). Cela nous a permis de rejoindre un plus grand nombre d'enseignants provenant de l'ensemble des régions du Québec.

Pour ce qui est de l'élaboration du questionnaire d'enquête, celui-ci a été construit à partir de la problématique et du cadre théorique de notre recherche. Étant donné les deux objectifs de celle-ci, nous avons choisi de présenter le questionnaire en trois grandes parties dont l'une porte sur les caractéristiques des participants alors que les deux autres les questionnent en ce qui a trait à leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation. Précisons que toutes les questions des deux dernières parties du questionnaire ont été élaborées en tenant compte des divers documents ministériels actuellement en vigueur (*Programme de formation de l'école québécoise* [MEQ, 2001], *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* [MEQ, 2002] et *Progression des apprentissages* [MELS, 2011]).

Une fois le questionnaire d'enquête élaboré, le comité de recherche (constitué de l'étudiant-chercheur et de deux professeurs en éducation) s'est assuré que celui-ci couvrait l'ensemble du domaine étudié en procédant à une validation de contenu. Par la suite, le questionnaire a été envoyé à six enseignants du primaire afin de procéder à une pré-expérimentation. Cette dernière nous a permis de nous assurer qu'il couvrait bien l'ensemble du domaine et qu'il était adapté à chacun des cycles du primaire. Une fois ces étapes réalisées, il nous a été possible de mettre en ligne le questionnaire afin de le rendre accessible aux enseignants. L'expérimentation a eu lieu pendant cinq semaines durant les mois de mai et de juin 2012.

3.4. Les outils et les méthodes d'analyse des données

Puisque le questionnaire d'enquête utilisé contenait des questions fermées et des questions ouvertes, il a été nécessaire d'analyser les données de façons différentes. Pour les questions fermées, nous avons utilisé le logiciel SPSS qui permet de traiter les données quantitatives, tandis que pour l'analyse des questions ouvertes ou des éléments ajoutés par les répondants (ajouts d'éléments à une liste proposée par exemple), il a fallu, étant donné la nature qualitative de ces données, procéder à des analyses de contenu par catégories émergentes.

4. Résultats

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons choisi de présenter certains résultats qui permettent de mieux comprendre la place qu'occupent

l'enseignement et l'évaluation de l'oral en classe de primaire². Pour ce qui est de l'enseignement, les résultats concernent les différentes façons d'enseigner l'oral, les types d'apprentissage réalisés par les élèves et les genres travaillés. Quant à l'évaluation, les résultats présentés montrent l'importance accordée à chacun des intervenants dans le processus d'évaluation ainsi que la place qu'occupe chacun des volets de l'oral dans l'évaluation de la compétence à communiquer oralement des élèves du primaire.

4.1. Les différentes façons d'enseigner l'oral

Il existe différentes façons d'enseigner l'oral en classe de primaire. Le tableau qui suit présente leurs fréquences d'utilisation.

Tableau 1
Fréquence d'utilisation des différentes façons d'enseigner l'oral

Façons d'enseigner l'oral	Fréquence d'utilisation Pourcentage (%)					Moyenne ³	Écart-type	N
	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent			
En donnant des consignes	1,6	2,6	15,3	31,1	49,5	4,24	0,92	190
En faisant du modelage (se donner en exemple)	4,3	2,7	17	30,3	45,7	4,11	1,05	188
En faisant rédiger le texte de la présentation	12	19,6	32,1	21,2	15,2	3,08	1,22	184
En faisant observer aux élèves divers discours oraux	25,5	24,5	23,9	17,9	8,2	2,59	1,27	184
En faisant des ateliers liés aux divers aspects de l'oral	32,1	20,7	26,6	13,6	7,1	2,43	1,26	184
En demandant aux élèves de s'exercer devant leur miroir	34,2	23,9	19,6	13,6	8,7	2,39	1,31	184
En suivant les situations de communication proposées dans le matériel didactique	32	26,4	23	16,3	2,2	2,3	1,15	178
En demandant aux élèves de s'enregistrer	61	18,7	12,1	3,8	4,4	1,72	1,1	182

2. Il est important de préciser que nous avons choisi de ne pas distinguer les résultats selon les cycles ou les niveaux d'enseignement puisque les différents tests statistiques effectués n'ont démontré aucune différence significative. Les résultats présentés dans le cadre de ce chapitre correspondent donc aux pratiques déclarées d'enseignants de l'ensemble du primaire.

3. La moyenne présentée dans ce tableau est calculée en utilisant une échelle de 1 à 5 où 1 signifie « Jamais » et 5 signifie « Souvent ».

Les résultats montrent que les deux façons d'enseigner l'oral les plus fréquentes sont les consignes (80,6 % des répondants ont indiqué les utiliser assez souvent ou souvent) et le modelage (76 % ont indiqué l'utiliser assez souvent ou souvent). À l'opposé, 79,7 % des répondants ont indiqué ne demander que rarement ou jamais aux élèves de s'enregistrer comme façon d'enseigner l'oral. Alors que l'utilisation d'ateliers liés aux différents aspects de l'oral semble une excellente façon de travailler de manière explicite les objets de l'oral (Dolz et Schneuwly, 1998; Dumais, 2010; Lafontaine, 2001), cette méthode n'apparaît pas comme l'une des plus fréquentes à l'école primaire.

4.2. Les types d'apprentissage réalisés par les élèves

En ce qui concerne les différents types d'apprentissage qu'il est possible de réaliser en lien avec l'oral pour améliorer sa compétence à communiquer oralement, il semble qu'une très grande variété d'éléments soient travaillés au primaire. Le tableau qui suit présente les types d'apprentissage réalisés par les élèves du primaire.

Tableau 2
Types d'apprentissage réalisés par les élèves

Types d'apprentissage réalisés par les élèves	Pourcentage (%)		N
	Oui	Non	
Les faits de langue (ex. : les registres de langue, les éléments prosodiques [débit, volume, intonation] et non verbaux [regards, gestes], le vocabulaire spécialisé, etc.)	88	12	192
L'acquisition du vocabulaire	88	12	192
Les techniques d'écoute (ex. : prise de notes, réfutation, posture d'écoute, reformulation, etc.)	72,9	27,1	192
Les rôles à jouer pendant une situation de communication donnée (ex. : rôle de l'animateur, du conférencier, etc.)	52,6	47,4	192
Les caractéristiques liées à l'activité choisie (ex. : structure d'une discussion, stratégies d'argumentation, etc.)	44,8	55,2	192
Autres	12,5	87,5	192

L'analyse des données de ce tableau permet de conclure que l'oral est beaucoup travaillé à l'école primaire. Le seul élément qui semble moins travaillé concerne les caractéristiques liées à l'activité choisie (55,2 % des répondants affirment ne pas travailler cet aspect). Pourtant, il serait important de travailler ces éléments pour que les élèves comprennent bien la structure des genres qu'ils utilisent pour prendre la parole et pour

qu'ils puissent réinvestir ces connaissances dans d'autres situations scolaires ou extrascolaires (Dolz et Schneuwly, 1998).

Lors de l'expérimentation, les enseignants ont eu la possibilité d'ajouter d'autres apprentissages que réalisent leurs élèves. Parmi ces éléments, nous trouvons l'importance du message clair et du message au « je », l'importance des émotions, l'acquisition de méthodes de communications (système de communication par échange d'images [PECS], de gestes, etc.), la recherche de sens et de contexte, la sensibilisation aux proverbes, aux expressions et aux locutions, la structuration de la pensée pour mieux l'exprimer, l'importance de la préparation et l'utilisation de matériel d'appui (support visuel). Il est donc possible de constater que les apprentissages que réalisent les élèves du primaire sont très diversifiés.

4.3. Les genres travaillés au primaire

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il est possible d'utiliser différents genres à l'oral pour permettre aux élèves de mettre en pratique les apprentissages qu'ils font. De plus, l'utilisation de genres variés permet d'améliorer la compétence à communiquer oralement des élèves (Lafontaine, 2001). Le tableau qui suit présente les genres travaillés à l'école primaire en ordre décroissant (du plus utilisé au moins utilisé).

Tableau 3
Genres oraux travaillés en classe

Genres oraux travaillés en classe	Pourcentage (%)		
	Oui	Non	N
Exposé individuel	93,2	6,8	192
Causerie en grand groupe	92,7	7,3	192
Lecture à haute voix	91,7	8,3	192
Discussion équipe	84,4	15,6	192
Exposé équipe	77,1	22,9	192
Compte rendu lecture	65,6	34,4	192
Raconter histoire	64,1	35,9	192
Commentaire	59,4	40,6	192
Reformulation	56,8	43,2	192
Jeu rôles	45,8	54,2	192
Cercle lecture	41,7	58,3	192
Débat	38,5	61,5	192
Récitation d'un texte appris	37,5	62,5	192
Entrevue	33,9	66,1	192
Table ronde	25,5	74,5	192
Capsule radio ou Internet	6,8	93,2	192
Audioguide	5,2	94,8	192
Autres	9,4	90,6	192

À la lecture de ce tableau, il serait possible de conclure que l'exposé individuel, la causerie en grand groupe et la lecture à haute voix sont des genres incontournables de l'école primaire. En effet, à tous les cycles d'enseignement, il semble que ce soient les trois genres oraux les plus fréquents. En ce sens, il n'apparaît aucune différence significative entre les fréquences d'utilisation des genres dans chacun des cycles. Il est aussi possible de constater que les capsules radio ou Internet ainsi que les audioguides sont très rarement travaillés. Il s'agit de deux genres qui nécessitent l'utilisation de la technologie. Dans le cadre d'une prochaine recherche, il serait pertinent de se questionner en ce qui a trait à l'utilisation de la technologie pour soutenir l'évaluation de l'oral en classe de primaire.

4.4. Les intervenants dans le processus d'évaluation de l'oral

En ce qui concerne l'évaluation de l'oral, c'est à l'enseignant que revient la tâche de juger du développement de la compétence des élèves. Toutefois, il importe de permettre à l'élève de juger lui-même de ses performances afin qu'il puisse prendre conscience du développement de sa compétence à communiquer oralement (Dumais, 2008). L'autoévaluation est un moyen efficace pour cela. Il est aussi possible de proposer aux élèves d'offrir de la rétroaction à leurs pairs à condition de leur enseigner comment faire (Dumais, 2008). On peut ainsi utiliser la coévaluation (élève-élève ou élève-enseignant) ou l'évaluation par les pairs pour permettre aux élèves d'obtenir de la rétroaction concernant leurs prises de parole. Le tableau 4 présente l'importance accordée à chacun des intervenants à l'intérieur du processus d'évaluation de l'oral.

Tableau 4
Importance accordée à chacun des intervenants pour l'évaluation de l'oral

Intervenants impliqués dans l'évaluation de l'oral	Échelle d'importance Pourcentage (%)					Moyenne ⁴	Écart-type	N
	1	2	3	4	5			
L'enseignant exclusivement	0,5	1,1	12,7	33,9	51,9	4,35	0,78	189
L'élève lui-même avec l'enseignant dans le cadre de coévaluations (enseignant-élève)	1,6	8,7	16,4	41,5	31,7	3,93	0,99	183
L'élève lui-même dans le cadre d'autoévaluations	2,2	8,2	25	37,5	27,2	3,79	1	184
Les autres élèves de la classe dans le cadre d'évaluations par les pairs	4,3	11,9	29,2	37,3	17,3	3,51	1,05	185
L'élève lui-même avec des pairs dans le cadre de coévaluations (élève-élève)	4,9	14,8	29,5	33,9	16,9	3,43	1,09	183

4. La moyenne présentée dans ce tableau est calculée en utilisant une échelle

Tout comme pour les tableaux précédents, les résultats sont placés en ordre décroissant d'importance. Nous pouvons donc constater que l'enseignant occupe une place importante à l'intérieur du processus d'évaluation. En effet, la majorité des enseignants ont indiqué 5 sur une échelle allant de 1 à 5 où 1 signifiait « Pas du tout important » et 5 signifiait « Très important ». De plus, une analyse de variance sur les données intrasujets⁵ indique des résultats significatifs et les tests post-hoc confirment également que la réponse « L'enseignant exclusivement » se démarque de façon significative de toutes les autres réponses. En somme, il semble qu'au primaire les enseignants accordent davantage d'importance à leur évaluation qu'à celles de l'élève lui-même, dans le cadre d'une autoévaluation, ou de ses pairs lors de coévaluations ou d'évaluations par les pairs.

4.5. Les types d'évaluation de l'oral

Puisque l'évaluation de l'oral comporte deux volets (la production orale et la compréhension orale), il convient de permettre aux élèves de développer tout autant leurs stratégies de prises de parole que leurs stratégies d'écoute. Par conséquent, l'enseignant devrait tenir compte de ces deux volets dans son évaluation de la compétence à communiquer oralement des élèves. Le tableau suivant présente les différents types d'évaluation que réalisent les enseignants du primaire.

Tableau 5
Types d'évaluation de la compétence à communiquer oralement

Types d'évaluation de la compétence à communiquer oralement	Pourcentage (%)		
	Oui	Non	N
Mon évaluation de l'oral est intégrée aux activités quotidiennes de la classe	61,5	38,5	192
J'évalue la production orale seulement	46,9	53,1	192
J'évalue la production et la compréhension orales	38,5	61,5	192
J'évalue la compréhension orale seulement	2,1	97,9	192
Je n'ai jamais évalué la compétence à communiquer oralement de mes élèves, ni en production ni en compréhension orale	1,6	98,4	192

d'importance allant de 1 à 5 où 1 signifie « Pas du tout important » et 5 signifie « Très important ».

5. Une analyse de variance sur les données intrasujets, aussi appelée analyse de variance à mesures répétées, est requise lorsque chaque sujet fournit une mesure pour tous les niveaux d'une ou de plusieurs variables indépendantes. Dans la présente analyse, ce sont cinq variables intrasujets dont les moyennes sont comparées entre elles (Howell, 1998).

Les résultats présentés dans ce tableau sont particulièrement importants puisqu'ils montrent que la proportion d'enseignants qui n'évaluent que la production orale (46,9 %) est plus grande que la proportion d'enseignants qui évaluent les deux volets de l'oral (38,5 %). Soulignons également que 1,6 % des 192 répondants ont indiqué ne jamais évaluer la compétence à communiquer oralement de leurs élèves. Il aurait été intéressant de questionner ces trois enseignants afin de connaître le contexte qui les amène à ne pas évaluer l'oral. Toutefois, les données de notre recherche ne peuvent nous informer à ce sujet.

5. Conclusion

Au terme de cette recherche, il nous est possible de dresser un certain portrait des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire. Pour ce qui est des pratiques d'enseignement de l'oral, il apparaît que les enseignants utilisent davantage les consignes et le modelage plutôt que les ateliers formatifs recommandés par Dolz et Schneuwly (1998), Lafontaine (2001) et Dumais (2010). Selon les enseignants, les apprentissages réalisés par les élèves concernent principalement les faits de langue et l'acquisition du vocabulaire. Parmi les genres oraux qui permettent aux élèves de mettre en pratique leurs apprentissages, c'est l'exposé oral qui arrive en tête suivi de près par la causerie en grand groupe et la lecture à haute voix. Alors que les chercheurs préconisent une diversification des genres oraux travaillés en classe au primaire et au secondaire, il semble que les enseignants utilisent souvent les mêmes activités. Dans le cadre d'éventuelles recherches, il serait pertinent d'aller observer les pratiques d'enseignement en classe de primaire afin de connaître la façon dont l'enseignement est organisé ainsi que la progression des attentes des enseignants en ce qui a trait à chacun des genres oraux.

Pour ce qui est des pratiques déclarées d'évaluation de l'oral que notre recherche a permis de recenser, il semble que les enseignants soient les principaux responsables de l'évaluation. Plusieurs enseignants incluent l'élève dans le processus en lui proposant une coévaluation ou encore une autoévaluation, mais très peu d'enseignants utilisent l'évaluation par les pairs ou la coévaluation entre élèves. De plus, près de la moitié des enseignants (46,9 %) n'évalue que la production orale alors que 38,5 % des enseignants disent évaluer la production et la compréhension orales.

En conclusion, il est important de rappeler certaines limites de notre recherche. D'abord, elle a permis d'en connaître davantage sur les pratiques de seulement 192 enseignants du primaire au Québec. De plus,

il n'est pas possible de conclure que notre échantillon de convenance respecte les caractéristiques de la population enseignante. En ce sens, nous ne pouvons pas généraliser nos données à l'ensemble des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral des enseignants du primaire au Québec. D'autre part, l'utilisation d'un questionnaire d'enquête ne permet pas d'interpréter les données comme il est possible de le faire lorsqu'il y a des entrevues ou de l'observation des pratiques. Dans le cadre d'éventuelles recherches, il serait tout à fait pertinent d'aller observer la façon dont se font l'enseignement et l'évaluation en salle de classe. Toutefois, les résultats de cette recherche permettent tout de même d'avoir un portrait général des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral de 192 enseignants du primaire au Québec.

Références

- Angers, M. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe. *Québec français*, 118, 30-33.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Charron, A. (2004). La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique. Dans *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* (p. 1-14). Québec : AIRDF.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327-352.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, 157, 58-59.
- Dumais, C. (2011a). L'oral pragmatique : un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-44.
- Dumais, C. (2011b). Une séquence d'enseignement intégrant l'évaluation de l'oral par les pairs. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : présentations de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 47-60). Montréal : Chenelière éducation.

- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.
- Dumais, C., Messier, G., Viola, S. et Meunier, H. (2013). Des grilles d'autoévaluation et de coévaluation pour améliorer la compétence orale. *Québec français*, 170, 64-68.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Fisher, C. (2007). L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 219-243). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*, 2^e édition. Montréal : Chenelière éducation.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle* (Tome 1 – Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés; Tome 2 – Répertoire bibliographique). Bruxelles-Paris-Montréal : De Boeck.
- Garcia-Debanc, C. (2004). Évaluer l'oral. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 263-310). Paris : Hatier.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, C. et Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Grandaty, M. (2001). Évaluation des apprentissages oraux au cycle 1. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 24/25, 137-150.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris : De Boeck Université.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales : présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2005). Recherche comparée sur la prise de parole de certains élèves du préscolaire au primaire en français langue maternelle en France et au Québec. *Éducation canadienne et internationale*, 34(2), 72-97.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel Ontario*, 34, 119-144.
- Lefebvre, S. (2005). *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal : Guérin.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). (2011). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2002). *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Plessis-Bélair, G., Comtois, S., Cardin, D. et Cauchon, J. (2009). L'oral en classe du primaire, selon des enseignants et des élèves. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 127-152). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2011). État des lieux de l'enseignement du français (ÉLEF). *Les Cahiers de l'AQPF*, 1(1), 4-5.
- Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Ange : Éditions Éres.