

L'enseignement de la compétence orale dans les cours de français du collégial : quels choix de contenus¹?

PATRICIA-ANNE BLANCHET

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

CHRISTELLE LISON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

MARTIN LÉPINE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Introduction

La maîtrise² de l'oral est nécessaire à la vie citoyenne et son apprentissage devrait relever de la responsabilité de tous les enseignants (Maurer, 2001). En dépit d'avancées dans le champ de la didactique de l'oral ces dernières années, il semble que les outils mis à la disposition des enseignants soient encore limités et les pratiques peu arrimées à la recherche (Bergeron, Dumais, Harvey et Nolin, 2015; Nolin, 2013; Sénéchal, 2012). Si des recherches sur le développement de la compétence orale ont été menées au primaire et au secondaire, qu'en est-il au collégial, un ordre d'enseignement propre au Québec et peu exploré à ce jour en didactique de l'oral? Puisqu'il favorise la réussite scolaire, sociale et professionnelle de l'individu, le développement de la compétence orale s'avère important à cette étape du cheminement scolaire qui se situe au seuil de la vie d'adulte (Fortin, 2010; Maurer, 2001). Dans ce chapitre, après avoir exposé la problématique, nous esquissons le cadre conceptuel qui a servi d'assise à notre recherche. La méthodologie est ensuite décrite

1. La présente contribution propose une synthèse de la recherche intitulée *Les choix de contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale dans les plans de cours de français du collégial : portraits de trois cégeps*. Nous avons toutefois fait le choix de n'y traiter que de l'enseignement de la compétence orale.

2. Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

avant de présenter les principaux résultats qui nous amènent à dégager des pistes de réflexion pour la recherche, la pratique et la formation.

1. Problématique

Outil de communication, véhicule de la pensée, passeur de culture et porteur d'identité, plusieurs raisons justifient l'importance d'enseigner l'oral tout au long de la scolarisation (Lafontaine, 2007). Toutefois, bien que l'oral soit au cœur de la tradition scolaire, il demeure un objet d'étude difficile à circonscrire et à scolariser (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). En effet, plusieurs difficultés relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation de l'oral ont été répertoriées par les chercheurs en didactique de l'oral. La formation lacunaire des enseignants, l'imprécision des objectifs d'apprentissage dans les programmes, le manque de ressources didactiques ainsi que l'absence d'uniformité de la pratique évaluative constitueraient les principales causes d'un inconfort ressenti par les maîtres du primaire et du secondaire (Bergeron *et al.*, 2015; Dumais, 2008; Gagnon, 2005; Lafontaine et Dumais, 2014; Messier, 2004; Sénéchal, 2012). Selon Fortin (2008, 2010), le phénomène se ferait également ressentir au collégial. En effet, majoritairement formés en littérature, les enseignants de français de cet ordre auraient rarement reçu de formation spécifique à l'oral³. Conséquemment, plusieurs d'entre eux doivent planifier leurs cours sans posséder l'expertise disciplinaire ni les ressources didactiques nécessaires pour l'enseignement spécifique de l'oral, lequel figure pourtant dans les prescriptions ministérielles (MELS, 1998/2014). Par ailleurs, considérant la grande liberté de manœuvre laissée aux enseignants, en particulier au collégial (Lapierre, 2008), il s'avère ardu de rendre compte des contenus d'enseignement, lesquels diffèrent d'un établissement à l'autre, mais également au sein d'un même établissement (Fortin, 2008, 2010).

Néanmoins, le programme de formation de l'enseignement collégial, en vigueur depuis la réforme des années 1990 (MEQ, 1993-1994), s'inscrit dans l'approche par compétences. Ainsi, une séquence obligatoire de quatre cours de français a été introduite au programme afin d'uniformiser l'enseignement du français au collégial. Dans le cursus proposé aux étudiants, un seul cours de français comporte des éléments de contenu

3. Un examen des différents programmes universitaires québécois offrant une formation initiale ou continue à l'enseignement collégial nous a permis de constater qu'aucun cours destiné aux enseignants ne semble aborder directement les savoirs relatifs à l'oral.

relatifs à l'oral. Il s'agit du cours de la formation générale dite *propre* (FGP) dont l'énoncé de compétence « produire différents types de discours oraux et écrits liés notamment au champ d'études de l'étudiant » réserve *a priori* une place à l'oral (MELS, 1998/2014, p. 2). Tranchant avec le contenu des trois autres cours de français obligatoires centrés sur la littérature, le cours de la FGP semble être l'endroit désigné pour aborder explicitement l'oral. L'acquisition d'habiletés langagières transférables y est favorisée à travers la production de discours écrits et oraux de type informatif, incitatif ou expressif⁴, ce qui entraîne nécessairement quelques prestations orales de différents genres formels tels l'exposé, l'entrevue, la table ronde ou le bulletin d'information. Mais concrètement, quels contenus d'enseignement de la compétence orale sont abordés dans le cours de la FGP?

La *Recension des écrits sur la didactique de l'oral pour les cours de français de la formation générale au collégial* réalisée en 2008 par Fortin constitue, à notre connaissance, le seul document abordant l'oral dans le contexte du collégial. Elle y conclut que les enseignants de français sont peu outillés pour enseigner et évaluer l'oral, et donc qu'il pourrait en résulter des choix de contenus moins appuyés par la recherche. Ces choix de contenus se retrouvent dans les plans de cours élaborés par les enseignants, lesquels constituent un type de données riche en potentiel et pourtant peu exploité en recherche (Dezutter, Babin, Goulet et Maisonneuve, 2012). Devant le manque de documentation et à la lumière de la problématique identifiée, notre recherche a eu pour objectif général de décrire les contenus d'enseignement et d'évaluation de la compétence orale à partir de plans de cours de français de la FGP et d'entretiens réalisés auprès d'enseignants, le tout afin de dresser un portrait de trois cégeps publics. Toutefois, dans le cadre de ce chapitre, nous ne traitons que des contenus d'enseignement.

2. Cadre conceptuel

Afin d'atteindre cet objectif, le cadre conceptuel mobilisé présente d'abord les courants en didactique de l'oral avant de circonscrire la compétence orale et ses composantes. Nous explicitons ensuite la question du choix des contenus d'enseignement.

4. Le type informatif est centré sur l'observation et la transmission des faits (reportage, bulletin de nouvelles, documentaire). Le discours critique ou argumentatif a pour fonction de remporter l'adhésion de l'interlocuteur, de le convaincre (publicité, débat, table ronde). Le discours expressif est quant à lui centré sur les affects, les émotions et l'imagination.

2.1. Les courants en didactique de l'oral

Deux grands courants peuvent être dégagés des recherches en didactique de l'oral. Il s'agit de celui d'un « oral pour apprendre », médium d'enseignement intégré au quotidien, transversal et réflexif (Chabanne et Bucheton, 2002; Hébert et Lafontaine, 2012; Nonnon, 1999) ainsi que celui d'un « oral à apprendre », objet d'enseignement autonome et modélisable, donnant lieu à l'élaboration de modèles didactiques (Dolz et Schneuwly, 1998/2009; Lafontaine, 2001; Maurer, 2001). Les recherches actuelles tendent à exploiter les complémentarités des diverses approches découlant de ces courants afin de les arrimer les unes aux autres (Plessis-Bélair, 2015). À la lumière de ces conceptions, la prise en compte des deux statuts de l'oral (médium, objet) dans les contenus d'enseignement de la compétence orale présents dans les plans de cours de français du collégial a pu être analysée.

2.2. Les composantes de la compétence orale

Gagnon (2005, p. 39) définit la compétence orale comme « l'aptitude à exprimer ses pensées et ses émotions, la maîtrise des usages langagiers en contexte, la connaissance des scripts situationnels, la connaissance et la maîtrise des genres oraux et l'aptitude à manier l'implicite en production comme en réception⁵ ». La compétence orale désigne donc le français parlé et son corolaire écouté dans tout ce qui le caractérise et le distingue de l'écrit, c'est-à-dire dans ses dimensions linguistique, discursive et communicative, lesquelles constituent ses trois composantes principales selon différents chercheurs (Lafontaine et Dumais, 2014; Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998). À la lumière d'autres recherches effectuées dans le domaine (Fortin, 2008, 2010; Gagnon, 2005; Sénéchal, 2012; Viola, Dumais et Messier, 2012), nous avons ajouté deux dimensions que nous qualifions ici de métadimensions, en ce qu'elles influent sur le développement des autres composantes. Il s'agit des métadimensions psychoaffective et réflexive. La figure 1 présente cette conception des composantes de la compétence orale.

5. À l'instar de Coletta (1998) et de Gagnon (2005), nous avons retenu le terme « réception » plutôt que « compréhension » étant donné qu'au collégial, les contenus d'enseignement analysés vont au-delà de la compréhension orale, en proposant des activités d'écoute, d'analyse, d'appréciation et d'interprétation à partir de discours oraux. Nous sommes toutefois conscients que la recherche en didactique de l'oral privilégie l'expression « compréhension orale ».

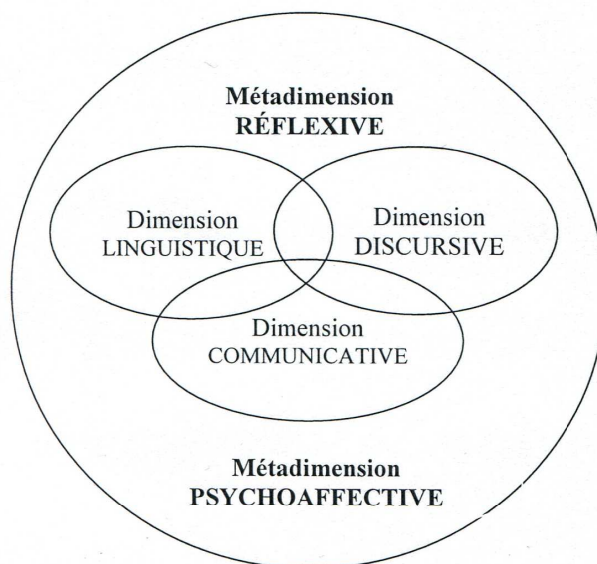


Figure 1 : Métadimensions et dimensions impliquées dans la compétence orale (inspiré des grilles de Préfontaine *et al.* (1998), de Viola *et al.* (2012) et des travaux de Gagnon (2005))

La dimension linguistique regroupe des critères liés à la voix (diction, prosodie) et à la langue (morphosyntaxe, lexique). La dimension discursive cible la délimitation du sujet, l'organisation du discours, la pertinence et la crédibilité, alors que la dimension communicative renvoie à l'interaction et au non-verbal. La métadimension psychoaffective réfère quant à elle à l'expression de soi (émotion, valeur, opinion), à la gestion du stress et à la motivation intrinsèque, alors que la métadimension réflexive concerne la planification, le contrôle/autorégulation et l'autoévaluation (annexe A). Un enseignement efficace de la compétence orale devrait ainsi tenir compte de l'interrelation entre toutes ces composantes.

2.3. Le choix des contenus d'enseignement

L'objet de notre recherche concerne le choix des contenus, lesquels sont constitués, en partie, d'activités d'apprentissage choisies et planifiées par l'enseignant (Scallon, 2004). Évidemment, nous considérons que les contenus et les activités d'apprentissage influenceront les pratiques

d'enseignement à proprement parler. Il faut savoir qu'en plus de porter sur les actions observables de l'enseignant, les pratiques d'enseignement englobent aussi les prises de décision, les choix didactiques ainsi que les procédés de planification de l'activité (Bru, 2004). Néanmoins, nous ne discutons pas ici des pratiques d'enseignement et restons bien sur la question des choix des contenus présents dans les plans de cours.

Colletta (1998) considère que quatre types d'activités contribuent au développement de la compétence orale : 1) des activités d'acquisition de connaissances; 2) des activités de production; 3) des activités réflexives; 4) des activités de réception et d'interprétation. Étant donné l'absence de recherche en didactique de l'oral pour l'ordre collégial, nous avons retenu cette typologie afin de catégoriser les contenus d'enseignement retrouvés dans les plans de cours, lesquels ont pu être regroupés selon les quatre types d'activités liées à l'oral identifiés par Coletta (1998).

3. Méthodologie

Cette recherche qualitative de type descriptif adopte une posture apparentée au constructivisme-interprétatif selon Paillé et Mucchielli (2012). En effet, la description de contenus souhaitée a nécessité un travail de catégorisation à partir d'indicateurs retrouvés dans les données, desquelles de nouvelles catégories ont pu émerger. Afin de dresser le portrait de trois cégeps publics et d'être en mesure de les comparer entre eux, une méthodologie inspirée de l'étude de cas multiples s'est révélée appropriée. À l'instar de Gagnon (2012), un protocole d'investigation rigoureux et identique a ainsi été observé dans les trois milieux.

Le devis méthodologique s'est décliné en deux phases. La première a consisté en une analyse catégorielle de 36 plans de cours récoltés dans trois cégeps de localisations et de proportions différentes, sur base volontaire des enseignants de français sollicités. La seconde phase de collecte et d'analyse visait à compléter la première par la passation d'entretiens semi-dirigés auprès de six enseignants de français, à raison de deux par cégep. Ceux-ci ont été sélectionnés selon un mode d'échantillonnage de convenance, ce qui constitue une des limites de la recherche. À l'intérieur des 36 plans de cours récoltés dans les trois cégeps (A = 15, B = 8, C = 13), un total de 196 activités (A = 87, B = 49, C = 60) ont été analysées sous divers angles, à partir d'une grille d'indicateurs dégagés du cadre conceptuel et inspirée de celle développée par Sénéchal (2012). Un aperçu de notre grille d'analyse peut être consulté en annexe B. Les entretiens de suivi ont quant à eux été réalisés à l'aide d'un guide thématique qui se retrouve en annexe C. L'avant-dernière question du guide nous a permis de présenter aux enseignants

les composantes de la compétence orale retenues pour cette recherche (figure 1 et tableau 1) et d'en discuter à la lumière de leurs choix de contenus. Les outils de collecte de données ont été validés par l'équipe de direction, les responsables des départements de français des trois cégeps, lesquels ont agi à titre de personnes ressources tout au long du projet de recherche, ainsi que par une personne considérée à titre d'expert en didactique de l'oral. Les verbatim ont été soumis à une analyse de contenu par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012), validée par un accord inter-juges.

4. Résultats et discussion

Les principaux résultats dégagés de l'analyse des plans de cours et des entretiens sont présentés et discutés au regard de la typologie de Coletta (1998). Sans pouvoir être généralisables à l'ensemble des cégeps, ils donnent un aperçu de la place qu'occupe l'oral dans trois établissements collégiaux. Nous présentons les activités d'acquisition des connaissances, les activités de réception et d'interprétation, les activités de production et les activités réflexives. À quelques reprises, nous illustrons notre interprétation par des extraits de verbatim, identifiés avec une lettre et un chiffre, la lettre (A, B ou C) faisant référence au cégep, et le chiffre au numéro attribué au participant.

4.1. Les activités d'acquisition des connaissances

Les 196 activités répertoriées dans les plans de cours ont été divisées selon leur dominante théorique (53) ou pratique (143). Bien que, pour l'ensemble des plans de cours, la proportion globale d'activités pratiques (72,7 %) domine sur la proportion globale d'activités théoriques (27,3 %), plusieurs activités d'acquisition des connaissances ont pu être identifiées. Parmi celles-ci, nous retrouvons des séquences d'enseignement des théories de la communication orale centrées sur le schéma de Jakobson (1973), sur les fonctions du langage ainsi que sur les facteurs de réussite ou d'échec de la communication. Certaines activités théoriques portent aussi sur l'emploi des registres langagiers ou sur l'histoire du français parlé au Québec. Nous y retrouvons de plus des activités théoriques portant sur des genres oraux⁶. Ces activités théoriques se

6. L'utilisation de l'expression « genre oral » reflète l'arrimage souhaité avec la didactique de l'oral. Par genres oraux, nous référons ici à des pratiques orales socialisées représentées par divers types de discours oraux (Dolz et Schneuwly, 1998/2009). Dans le cas du collégial, il s'agit des types de discours informatif, incitatif et expressif. Bien qu'ils n'emploient pas nécessairement ce terme, les enseignants de français du collégial transposent des objets de savoir apparentés aux genres oraux dans leur enseignement.

veulent presque toujours préalables à des exercices pratiques qui placent l'étudiant en contexte de production ou de réception orales.

Les activités d'acquisition des connaissances retrouvées dans les plans de cours visent à initier les étudiants aux fondements théoriques de la communication orale susmentionnés, et elles sont majoritairement issues du domaine de la linguistique. Il apparaît toutefois dans les entretiens que les enseignants semblent s'arrimer instinctivement aux principales avancées en didactique de l'oral. Ceux-ci gagneraient néanmoins à être familiarisés avec ce champ de recherche. Par exemple, les diverses terminologies relatives au développement de la compétence orale varient d'un enseignant à l'autre. Ne serait-il pas judicieux, à tout le moins dans un même établissement, qu'elles soient uniformisées? En effet, sans délaisser le schéma classique de la communication (Jakobson, 1973), certaines conceptions relatives à l'enseignement de la compétence orale (courants, composantes) mériteraient d'être actualisées à la lumière des ouvrages récents en didactique de l'oral, dont ceux de Bergeron *et al.* (2015) et de Lafontaine et Dumais (2014). En 2008, Fortin avait d'ailleurs déjà identifié cet arrimage nécessaire entre la pratique et la recherche.

4.2. Les activités de réception et d'interprétation

Le premier élément de compétence du devis ministériel de la FGP, qui consiste à « reconnaître les caractéristiques de la situation de communication dans des discours d'ordre culturel ou d'un autre ordre » (MELS, 1998/2014, p. 28), renvoie à l'idée de réception orale. En effet, pour être en mesure d'identifier les caractéristiques d'une situation de communication orale, les étudiants sont exposés à des discours oraux, ce qui les place en posture de réception orale. L'un des objectifs de ce cours cible également le développement du jugement critique qui interpelle la réceptivité. Il apparaît donc que la réception orale occupe une place importante dans les contenus d'enseignement analysés, bien qu'elle ne soit pas toujours nommée comme telle par les enseignants qui n'utilisent pas nécessairement ce vocabulaire. Par exemple, les exposés où il est demandé à l'étudiant de présenter une analyse critique d'un discours oral sont souvent précédés d'activités de réception orale. Ainsi, des activités d'écoute, d'analyse, d'interprétation ou d'appréciation d'une variété de discours oraux figurent à l'échéancier de tous les plans de cours. Nous y retrouvons par exemple des activités d'analyse de procédés de communication à partir de l'écoute d'un conférencier invité, d'un animateur de bulletin de nouvelles, etc. Certaines activités comportent également des interprétations ou des appréciations de films, de pièces de théâtre, de chansons ou de poèmes.

La présence de ce type d'activités dans tous les plans de cours analysés témoigne de la prise en compte de la production et de la réception orales par les enseignants de français du collégial. Nous considérons cependant que les activités de réception orale pourraient être encore plus nombreuses, en ce qu'elles offrent une opportunité pour les étudiants d'être exposés à une gamme de pratiques de communication orale qu'ils pourront réinvestir dans leur vie tant personnelle que professionnelle. Partant du constat que la compréhension orale est peu exploitée au primaire et au secondaire, la recherche de Lafontaine et Dumais (2012) défend l'importance de considérer ce volet de l'oral et propose en ce sens des pistes d'enseignement regroupées sous forme de stratégies d'écoute que les enseignants de français de la FGP pourraient réinvestir.

4.3. Les activités de production

Parmi les activités de production répertoriées dans les plans de cours, plusieurs correspondent aux genres oraux présentés dans le référentiel intitulé *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois* (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015). Au regard des genres identifiés, nous mettons ici de l'avant les modes de gestion de l'oral, les types de discours et les références évoquées dans les contenus d'enseignement, et ce, en fonction des composantes de la compétence orale.

4.3.1. Les modes de gestion de l'oral mis en priorité dans les contenus d'enseignement

Sur les 143 activités pratiques d'oral analysées, le nombre d'activités monogérées s'est révélé égal au nombre d'activités polygérées avec une proportion moyenne de 50 %. Corroborant l'analyse des plans de cours, les enseignants interrogés ont partagé leur désir d'offrir des activités pratiques qui exploitent de façon équitable les modes de gestion de la production orale, afin d'offrir aux étudiants une diversité d'expériences de communication contextualisées. Ils ont cependant apporté quelques nuances concernant les deux catégories de gestion de la parole. Ainsi, un enseignant a spécifié que les contraintes étaient différentes lorsque l'on prend la parole seul au sein d'une équipe, ou lorsque l'on a à se présenter seul devant le groupe. Cet enseignant affirme qu'il réduit ses exigences lorsque l'étudiant présente seul, conscient des enjeux psychoaffectifs liés à cette position. Pour le mode de gestion polygéré, certains enseignants sont d'avis que les contraintes d'une table ronde ou d'un débat diffèrent de celles d'une entrevue ou d'une saynète théâtrale, en ce que ces activités ne mobilisent pas les mêmes composantes de la compétence orale.

4.3.2. Les types de discours exploités dans les contenus d'enseignement

Dans le cours de la FGP, les contenus d'enseignement doivent permettre l'exploitation de discours informatif, critique et expressif. Toujours à partir des 143 activités pratiques identifiées, la figure 2 montre la proportion d'activités pratiques relatives à chaque type de discours pour l'ensemble des trois cégeps.

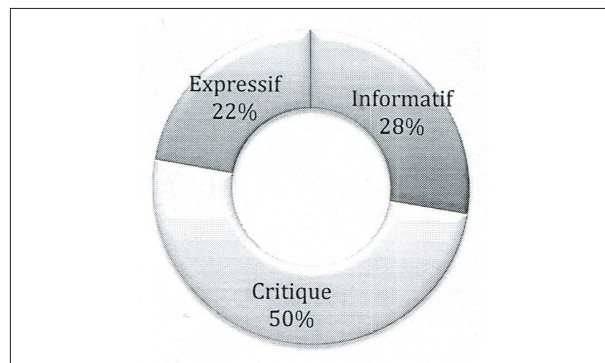


Figure 2 : Proportions d'activités pratiques d'oral selon le type de discours abordé pour l'ensemble des trois cégeps

Les résultats témoignent de l'importance accordée par les enseignants au discours critique, type de discours qui est le plus présent. Le discours informatif arrive au deuxième rang. La place du discours expressif s'est quant à elle révélée plus importante que nous ne l'avions escompté. En effet, il semblerait que les enseignants de français exploitent le type de discours expressif de multiples façons. Le fait qu'ils soient formés en littérature, considérée comme un art, explique peut-être qu'ils portent un intérêt au caractère expressif que peut revêtir une production orale. Pour chacun des types de discours prescrits (informatif, critique, expressif), il nous a été possible d'associer aux 143 activités pratiques analysées le genre oral exploité. Le tableau 1 présente les deux genres oraux les plus exploités dans chacun des trois cégeps.

Les entretiens montrent que les genres oraux abordés sont tributaires des choix personnels, pédagogiques et professionnels des enseignants : « Ce qui m'allume, c'est d'éduquer les étudiants à la propagande afin de contribuer à créer des citoyens vigilants. Nous travaillons cela, sans perdre de vue les objectifs du cours » (Enseignant A1). Il en résulte une disparité de contenus intra et intercollégiale. Pour l'ensemble des plans de cours et des entretiens analysés, les genres oraux font néanmoins

Tableau 1
Genres oraux les plus exploités dans chaque cégep par type de discours

| | A | B | C |
|------------|--|--|--|
| Informatif | – vulgarisation – chronique littéraire | – vulgarisation – chronique littéraire | – vulgarisation – entrevue (réelle ou simulée) |
| Critique | – table ronde – débat | – table ronde – publicité/propagande | – table ronde – critique de film |
| Expressif | – autoportrait – trois ex æquo (registres/théâtre/ expression de soi) | – billet d’humeur – atelier sur les registres | – expression de soi – trois ex æquo (registres/théâtre/poésie) |

partie des contenus d’enseignement planifiés par l’enseignant. Afin de favoriser l’équité des contenus d’enseignement de la compétence orale dans le cours de la FGP, une formation relative aux modèles développés en didactique de l’oral (Dolz et Schneuwly, 1998/2009; Lafontaine, 2001; Lafontaine et Dumais, 2014) s’avèrerait sans doute bénéfique aux enseignants de français du collégial. S’adressant aux ordres d’enseignement primaire et secondaire, ces chercheurs proposent des démarches systématiques d’enseignement de genres oraux formels qui mériteraient d’être transférées à l’ordre collégial, en ce qu’elles pourraient guider les enseignants de français dans l’élaboration de séquences didactiques suivant une certaine progression. Maurer (2001) est le seul qui ait abordé l’oral dans le contexte du lycée français, l’instance qui s’apparente le plus au cégep. En lien avec l’éducation à la citoyenneté, son approche pragmatique de l’oral pourrait également être transposée aux enjeux de l’ordre collégial québécois (Fortin, 2008).

4.3.3. Les références évoquées dans les contenus d’enseignement

La figure 3 présente les proportions concernant les repères référentiels évoqués dans les 143 activités pratiques d’oral analysées.

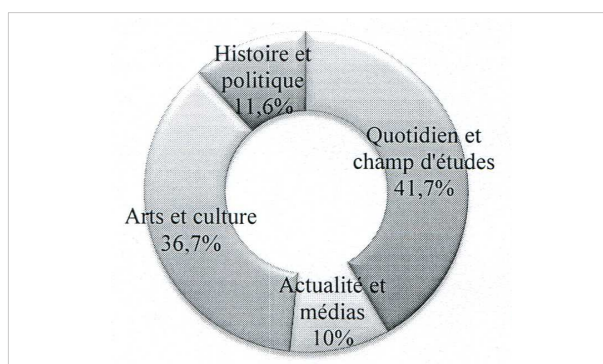


Figure 3 : Proportions relatives aux références exploitées dans les activités pratiques liées à l’oral

Il ressort des résultats que les enseignants ont le souci de relier les contenus d'enseignement aux sphères d'activités futures des étudiants, et ce, afin d'augmenter leur engagement dans le cours et d'assurer la transférabilité des apprentissages. L'art et la culture sont également les moteurs de nombreuses activités. Les entretiens ont par ailleurs révélé la préoccupation des enseignants de français pour l'éducation à la citoyenneté, à travers, entre autres, l'étude des procédés médiatiques. Un enseignant est d'avis que « [l]es médias sociaux sont en train de changer la façon d'enseigner la communication orale » (Enseignant A1). Il souhaite aiguïser les perceptions de ses étudiants et les conscientiser aux rouages médiatiques afin de contrer la consommation de masse. Un autre enseignant veut, pour sa part, « former [les étudiants] à exercer leur droit de vie dans notre société démocratique » (Enseignant B1). Un troisième enseignant déclare qu'il souhaite avant tout outiller ses étudiants afin qu'ils puissent agir dans le monde. Enfin, un enseignant se positionne contre le passage d'une culture générale vers une culture spécifique, déplorant l'idée d'une formation générale « clientéliste ». Dans l'ensemble, les enseignants rencontrés considèrent primordial de former globalement, culturellement et politiquement l'individu, de le préparer à la vie, et non pas seulement à la technicité. Ces constats correspondent aux perspectives d'ouverture sur le monde et de participation à la formation d'un citoyen responsable dans une société en continuel devenir dont parle le projet éducatif du MELS (1998/2014) pour ce cours.

4.3.4. Les contenus d'enseignement au regard des composantes de la compétence orale

La figure 4 présente une vision d'ensemble de la fréquence d'apparition d'indicateurs liés aux cinq composantes de la compétence orale dans les contenus d'enseignement analysés.

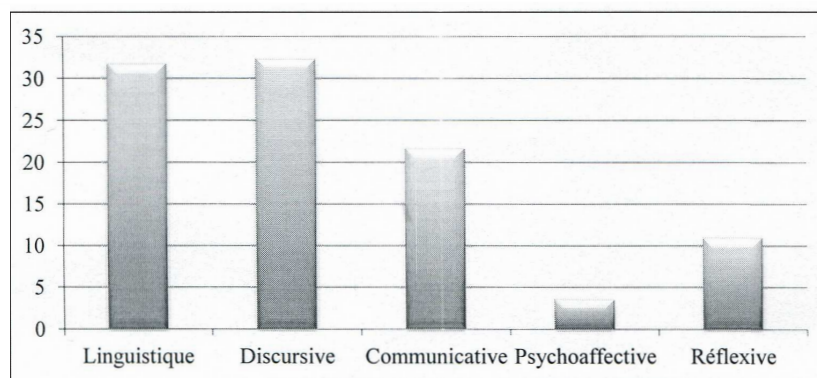


Figure 4 : Proportions relatives de fréquence d'apparition des trois dimensions et des deux métadimensions de la compétence orale dans les 196 activités d'oral analysées (théoriques et pratiques)

Lorsque nous leur présentions, vers la fin des entretiens, notre conception de la compétence orale ainsi que les descriptifs de chaque dimension et métadimension, les enseignants ont pris le temps de questionner leurs pratiques afin de voir si leur enseignement prenait en compte le développement de la compétence orale dans sa globalité. La plupart ont affirmé couvrir l'étendue des indicateurs exposés, bien qu'ils ne l'aient pas toujours conscientisé, surtout pour les deux métadimensions, lesquelles seraient sollicitées de façon plus implicite, donc moins formalisée.

Au final, les résultats ont révélé une diversité d'activités de production orale, provoquant une disparité au sein de chaque cégep, ainsi qu'entre les trois cégeps investigués. En raison de la liberté de manœuvre laissée aux enseignants de français du collégial, les plans de cours analysés nous ont permis de découvrir de nombreuses façons de planifier l'enseignement de la compétence orale, témoignant de l'unicité de chaque pédagogue dans son parcours d'appropriation et de transmission des connaissances liées au développement de cette compétence. Dans le respect de ces différences, et sans prescrire l'homogénéisation des contenus d'enseignement et de la compétence orale au collégial, la question de l'équité de ces contenus demande néanmoins à être clarifiée. Le niveau de difficulté du cours de la FGP est-il équivalent chez tous les enseignants et dans tous les cégeps? Les étudiants en ressortent-ils outillés équitablement? Ces questions restent à creuser.

4.4. Les activités réflexives

Le développement de la métacognition est central dans les prescriptions ministérielles du collégial. Les résultats montrent que, comme c'est le cas pour Colletta (1998) et pour des travaux regroupés sous le chapeau de « l'oral pour apprendre » (Chabanne et Bucheton, 2002; Hébert et Lafontaine, 2012; Nonnon, 1999), les propriétés réflexives de l'oral sont fréquemment mises de l'avant dans le cours de français de la FGP. En effet, ce cours semble offrir aux étudiants une tribune pour réfléchir à la fois sur leur propre communication et sur les enjeux actuels de la société. Pour ce faire, plusieurs moyens sont mis en œuvre par les enseignants. L'évaluation formative ponctuelle ou continue, les retours réflexifs, l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, les rétroactions individuelles ou de groupe, le journal de bord et le bilan personnel sont tous des moyens recensés dans les plans de cours et dans les entretiens de suivi qui confèrent une place non négligeable aux activités réflexives dans le cours de français de la FGP. Cette variété de moyens rejoint les constats des recherches menées en didactique de l'oral (Chabanne et Bucheton, 2002; Dumais, 2008).

4.5. Une disparité de contenus d'enseignement

Les résultats de notre recherche montrent la présence des quatre types d'activités proposées par Colletta (1998) dans les contenus d'enseignement de la compétence orale du cours de français de la FGP. Cela dit, l'analyse effectuée nous amène à penser que, sans en connaître nécessairement les termes, les enseignants mettent en œuvre des versions personnalisées de cette typologie, qu'ils développent de façon intuitive, au fil de leur pratique. Les variables didactiques relatives à l'élaboration des contenus dont parle Bru (2004) s'avèrent ainsi tributaires du parcours et des prédispositions de chaque enseignant. Bien que plusieurs similitudes aient été observées, il demeure impossible de dresser un portrait générique des contenus d'enseignement de la compétence orale présents dans les plans de cours de français de la FGP au collégial. Il serait donc pertinent de familiariser les enseignants avec les fondements théoriques de la didactique de l'oral, afin de les conscientiser au dosage, à la complémentarité et à l'articulation nécessaire entre ces quatre types d'activités. En effet, les six enseignants interrogés ont tous spécifié qu'ils ne détenaient pas de formation en enseignement de l'oral et qu'ils n'étaient pas familiers avec le champ de recherche de la didactique de l'oral. La plupart ont mentionné qu'ils avaient dû se référer à des ouvrages généraux issus des champs de la linguistique et des communications afin de cibler les contenus qu'ils souhaitaient explorer dans le cours de la FGP. Ils ont également déclaré à l'unanimité que leurs compétences pédagogiques relatives à l'oral se sont développées de façon autodidacte et progressive, au fil de l'expérience professionnelle. L'enseignant B2, pour qui l'enseignement de l'oral a été une opportunité de porter un regard réflexif sur sa propre compétence, s'est exprimé ainsi : « Enseigner la compétence orale, moi, ça m'a amené à être un meilleur enseignant. En fait, il a fallu que je pense moi-même à ma communication orale pour pouvoir l'enseigner puis je me suis rendu compte que je devais m'améliorer. Je me suis beaucoup amélioré depuis que je donne ce cours-là ».

À travers les six entretiens menés, il nous a également été possible de constater que les contenus choisis par chacun des enseignants découlaient parfois de leurs intérêts personnels et pédagogiques : « Étant donné qu'on a quand même une certaine latitude en ce qui concerne le contenu, les enseignants vont aller avec leur personnalité » (Enseignant C2). Les directives des départements étant flexibles, les enseignants peuvent ainsi bâtir un cours à leur image, et ce, en fonction de leurs intérêts. Selon l'un des enseignants, les choix de contenus seraient également influencés par des « modes et tendances » (Enseignant B1). Les ancrages théoriques se révèlent donc très variés et empreints de l'unicité de chaque enseignant.

En dépit d'une formation lacunaire, il semblerait que l'expertise et l'autonomie professionnelle des enseignants de français leur permettent de planifier des contenus qui favorisent le développement de la compétence orale. La quantité et la qualité des activités pratiques retrouvées dans les plans de cours témoignent de l'importance qu'accordent les enseignants à la participation active aux activités pratiques. Bref, sans suivre les modèles didactiques proposés en didactique de l'oral, les contenus auxquels nous avons eu accès montrent pour la plupart une rigueur et une progression qui paraissent cohérentes.

5. Pistes de réflexion

Même si, aux dires des enseignants, la FGP demeure l'enfant négligé de la formation générale en français, force est de reconnaître les efforts déployés par les enseignants dans ce cours pour faire de l'oral un objet d'enseignement à part entière et un médium d'enseignement au service de l'apprentissage. Karsenti (2015) abonde d'ailleurs en ce sens en dressant dans son étude le portrait d'enseignants « aux prises avec de nombreux défis, qui multiplient les efforts pour adapter leurs cours aux besoins des étudiants et à la société actuelle; qui innovent par l'usage des technologies à des fins éducatives, et qui croient surtout fermement au maintien de la formation générale dans les cégeps » (p. 1). À la lumière de ces constats et afin de nous adresser à ceux qui enseignent l'oral à l'ordre collégial, nous proposons de :

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

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

Par ailleurs, nos réflexions rejoignent celles de Fortin (2008) qui soutient que la « [f]ormation des maîtres et [la] collaboration des praticiens à la recherche [...] semblent être à la base d'une véritable instauration de l'enseignement-apprentissage et de l'évaluation de l'oral, au collégial » (p. 76). Avant de mettre en œuvre de telles mesures, il nous a fallu d'abord préparer le terrain, c'est-à-dire décrire quels contenus d'enseignement de la compétence orale sont enseignés dans le cours de la FGP au collégial. Notre recherche se limitant à des pratiques planifiées et déclarées, dans trois cégeps, elle constitue un point de départ pour des recherches subséquentes, plus ancrées dans la formation et la pratique des enseignants du collégial. À cet égard, quelques pistes de réflexion pour de futures recherches sur l'enseignement et l'évaluation de la compétence orale à l'ordre collégial peuvent être formulées :

- poursuivre les recherches sur l'oral au collégial, notamment à travers les autres cours de la FGC (français et philosophie) et ceux des formations spécifiques;
- favoriser la recherche-action, collaborative ou partenariale avec les acteurs du réseau collégial;
- mener une recherche exploratoire qui appliquerait, à l'ordre collégial, un modèle didactique de l'oral proposé par la recherche.

Conclusion

Somme toute, les plans de cours analysés et les entretiens effectués révèlent une prise en compte de l'oral dans ses principaux fondements théoriques et dans ses principales applications pratiques. En dépit de la disparité observée entre les trois cégeps et au sein de chaque cégep, les contenus d'enseignement de la compétence orale occupent une place importante dans le cours de français de la formation générale propre. En effet, nous avons pu constater que les contenus analysés, bien qu'ils ne suivent pas de modèle prescrit, sont proposés selon une certaine séquence et abordent une variété de genres oraux. La prise en compte de la réception orale, la prédominance dans les trois cégeps de l'exposé de vulgarisation scientifique ainsi que la plus grande proportion d'activités consacrées au discours critique sont d'autres résultats saillants de la recherche. Rappelons toutefois les limites liées à sa nature qualitative, notamment l'échantillonnage de convenance et l'impossibilité de généraliser les résultats.

Afin d'assurer l'équité des contenus d'enseignement de la compétence orale au collégial, un arrimage avec les avancées de la didactique de l'oral est recommandé à travers la formation continue des enseignants de

français du collégial. Plus particulièrement, et ce bien que nous n'en ayons pas traité dans ce chapitre, la question de la formation des enseignants à l'évaluation de la compétence orale, qui constitue semble-t-il un réel défi pour les praticiens, s'avèrerait essentielle. La maîtrise du français des étudiants du collégial étant une responsabilité collective prioritaire (Blaser, 2013; Ruest, 2013), il est intéressant de noter que nous avons côtoyé, dans le cadre de notre recherche, des enseignants rigoureux, consciencieux et investis dans leur pratique. Ces derniers accordent de l'importance à former des citoyens diplomates, vigilants, capables de prendre position et de défendre leurs idées par un argumentaire appuyé. Tous ces mandats vont au-delà des exigences imparties aux enseignants de français du collégial, lesquelles devraient porter principalement sur le développement conjoint des compétences en lecture, en écriture et à l'oral. Le cours de la FGP s'avère ainsi être un lieu d'expression où les étudiants peuvent s'exercer afin d'être en mesure d'adopter des stratégies adéquates dans les situations de communication qu'ils rencontrent en dehors du cadre scolaire. L'oral semble y devenir le moteur d'une éducation plus large, liée à l'entrée dans la vie citoyenne. En ce qu'il traite d'un ordre d'enseignement peu exploré à ce jour en didactique de l'oral, nous espérons par ce chapitre contribuer à nourrir la réflexion sur l'enseignement de l'oral au collégial.

Références

- Bergeron, R., Dumais, C., Harvey, B. et Nolin, R. (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Blaser, C. (2013). Un « chantier 3 » pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université. *Correspondance*, 18(2), 16-21.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 281-299). Paris : L'Harmattan.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K., avec la collaboration de Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec : Didactica, c.é.f. Repéré à : <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>
- Colletta, J.-M. (1998). Quelques concepts pour baliser le champ de l'oral et réfléchir à une didactique de l'oral et des interactions. Dans C. Fintz (dir.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation?* (p. 223-290). Paris : L'Harmattan.

- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. État des lieux. *Revue internationale d'éducation*, 61, 111-120.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998/2009). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Dumais, C. (2008). *Les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques de communication orale d'élèves de troisième secondaire* (mémoire de maîtrise en linguistique). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Fortin, É. (2008). *Recension des écrits en didactique de l'oral pour les cours de français de la formation générale au collégial* (mémoire de maîtrise en didactique). Université Laval, Québec.
- Fortin, É. (2010). L'enseignement-apprentissage de l'oral dans les cours de français au collégial : état des lieux et propositions. Dans M. Mottet et F. Gervais (dir.), *Didactique de l'oral : Des programmes à la classe* (p. 30-39). Osnabrück : épOs-Français.
- Gagnon, R. (2005). *Analyse comparative de matériel didactique pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale au secondaire* (mémoire de maîtrise en didactique). Université de Genève, Genève.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : analyse des conduites de justification en interaction. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire à l'université* (p. 201-220). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Jakobson, R. (1973). *Essais de linguistique générale* (vol. II). Paris : Minuit.
- Karsenti, T. (2015). *Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial? Une revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignants*. Montréal : CRIPFE. Repéré à : http://www.crifpe.ca/formation_generale/files/Rapport_Formation_Generale_Karsenti.pdf
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (thèse de doctorat). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec Français*, 164, 54-56.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lapierre, L. (2008). Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. *Pédagogie collégiale*, 21(2), 5-12.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.

- Messier, G. (2004). *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique* (mémoire de maîtrise non publié en linguistique). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (1998/2014). *Formation générale, commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1993-1994). *Cahiers de l'enseignement collégial. 1— Programmes et cours de diplôme d'études collégiales*. Direction générale de l'enseignement collégial. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/5807/>
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champ de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Plessis-Bélair, G. (2015). Introduction. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 7-11). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Préfontaine, C., Lebrun, M. et Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal : Les éditions logiques.
- Ruest, C. (2013). Valoriser le français dans les collèges : l'ambitieuse et délicate mission du réseau repfran. *Correspondance*, 18(3), 8-14.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Sénéchal, K. (2012). *Enseignement, apprentissage et évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* (mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec.
- Simard, C., Dufays, J-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue Première*. Bruxelles : De Boeck.
- Viola, S., Dumais, C. et Messier, G. (2012). Approche-programme et activités de communication orale en formation des maîtres selon un processus de répartition spiralaire des contenus. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 147-164). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj. Repéré à : http://www.aqep.org/wp-content/uploads/2013/07/CD_S_Viola_C_Dumais.pdf

ANNEXE A

COMPOSANTES DES DIMENSIONS ET DES MÉTADIMENSIONS DE LA COMPÉTENCE ORALE

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

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

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

| 2. Inventaire et caractéristiques des activités prévues | | P | A |
|---|-------------------------------|---|---|
| Activité X | | | |
| 2.1 Situation de communication | - | | |
| 2.2 Élément(s) de compétence | - - | | |
| 2.3 Critère(s) de performance | - - | | |
| 2.4 Type d'activité d'oral | Acquisition des connaissances | | |
| | Production | | |
| | Réception et interprétation | | |
| | Réflexion | | |
| 2.5 Type de discours | Informatif | | |
| | Argumentatif | | |
| | Expressif | | |
| 2.6 Mode de gestion | Polygéré | | |
| | Monogéré | | |
| 2.7 Unité de programmation | Genre formel : | | |
| | Conduite discursive : | | |
| | Acte de parole : | | |
| | Autre : | | |
| 2.8 Référence | Quotidien de l'étudiant | | |
| | Actualité et médias | | |
| | Arts et culture | | |
| | Histoire et politique | | |
| | Autre | | |
| 2.9 Composante(s) de la compétence orale | Dimension linguistique | | |
| | Dimension discursive | | |
| | Dimension communicative | | |
| | Métadimension psychoaffective | | |
| | Métadimension réflexive | | |
| 2.10 Autre(s) éléments(s) | | | |
| Notes : | | | |

Inspiré de la grille d'analyse de Sénéchal (2012).

ANNEXE C
GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ AUPRÈS D'ENSEIGNANTS DE
FRANÇAIS DE LA FGPAU COLLÉGIAL

A) CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

1- Quels sont pour vous les fonctions et les enjeux de l'enseignement et de l'évaluation de la compétence orale dans le contexte de l'ordre collégial?

2- Parlez-nous du contexte d'enseignement du cours de français de la formation générale propre dans votre établissement (nombre de groupes, d'enseignants, d'étudiants, ressources didactiques, technologiques, etc.).

B) CHOIX DES CONTENUS ET PLANIFICATION

3- Pouvez-vous décrire le processus décisionnel qui s'opère au sein de votre comité disciplinaire? En d'autres termes, comment s'effectue la sélection des contenus d'enseignement de l'oral dans votre département de français?

4- Dans notre analyse des plans de cours, nous avons remarqué une certaine disparité entre les contenus enseignés par les différents enseignants de français. Qu'est-ce qui explique cela selon vous?

5- Dans la planification de vos cours, utilisez-vous des modèles, des approches ou des orientations particulières pour la transposition des savoirs en objets d'enseignement? Si oui, lesquels?

- Quels critères dictent vos choix de contenus relatifs à la compétence orale?

- Quelle place accordez-vous à la réception orale?

6- Quels défis rencontrez-vous dans la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation de la compétence orale? Quelles stratégies facilitent pour vous ce travail de planification?

C) ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE ORALE

7- Selon vous, votre enseignement demeure-t-il assez fidèle à votre plan de cours ou l'adaptez-vous souvent en cours de pratique?

8- Pouvez-vous décrire dans le détail une situation d'apprentissage que vous jugez représentative de votre pratique?

9- Par quels moyens préparez-vous vos étudiants à l'exposé oral ou à une autre production orale (évaluation diagnostique, production initiale, ateliers formatifs, visionnements, etc.)?

10- Pouvez-vous décrire dans le détail une épreuve d'évaluation que vous jugez représentative de votre pratique?

- Explicitiez les dispositifs d'évaluation auxquels vous avez recours.

11- À la lumière des recherches dans le domaine, la compétence orale peut être définie selon 5 composantes (linguistique, discursive, communicative, psychoaffective et réflexive) (figure 1 et annexe A). Parmi ces 5 composantes, lesquelles sont les plus sollicitées dans votre enseignement-évaluation et pourquoi?

12- Pour terminer, dans la pratique, quels défis comportent selon vous l'enseignement et l'évaluation de la compétence orale au collégial? Quelles solutions pourraient être apportées pour surmonter ces difficultés?