

L'articulation oral-écrit en classe

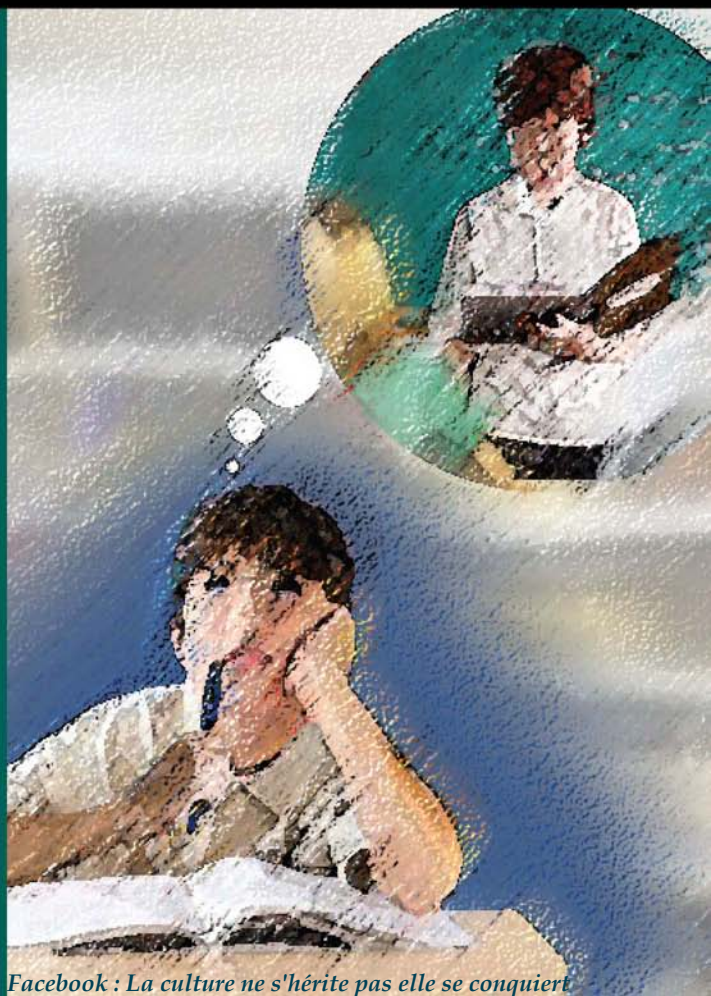
Une diversité de pratiques

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

Sous la direction de
LIZANNE LAFONTAINE
RÉAL BERGERON
GINETTE PLESSIS-BÉLAIR



**Presses
de l'Université
du Québec**



Facebook : La culture ne s'hérite pas elle se conquiert



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

L'articulation oral-écrit en classe

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096
Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone: (450) 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE

AFPU-DIFFUSION
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers
CH-1211 Genève 3
Suisse



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection ÉDUCATION-INTERVENTION

L'articulation oral-écrit en classe

Une diversité de pratiques

Sous la direction de

LIZANNE LAFONTAINE

RÉAL BERGERON

GINETTE PLESSIS-BÉLAIR

2008



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques

(Collection Éducation intervention; 24)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1583-3

1. Arts du langage. 2. Français (Langue) - Français parlé - Étude et enseignement (Primaire). 3. Français (Langue) - Français parlé - Étude et enseignement (Secondaire). 4. Français (Langue) - Français écrit - Étude et enseignement (Primaire). 5. Français (Langue) - Français écrit - Étude et enseignement (Secondaire). I. Lafontaine, Lizanne, 1968- . II. Bergeron, Réal, 1956- . III. Plessis-Bélair, Ginette. IV. Collection.

LB1577.F7A77 2008 372.6'044 C2008-941327-X

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2008 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2008 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2008

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada



Remerciements

Nous aimerions remercier chaleureusement les conseillers et conseillères pédagogiques ainsi que les enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire qui ont accepté d'évaluer les textes proposés par les auteurs. Leur connaissance du milieu scolaire, leurs observations fines ainsi que leurs commentaires judicieux ont permis d'assurer le caractère pratique de cet ouvrage. Merci à Jocelyne Cauchon, Brayen Lachance, Sylvie Ladouceur, Andrée Marcotte, Jacinthe Mathieu, Johanne Mondou, Chantale Mercier, Lise Proulx, Anne Robitaille et Stéphanie Roy. Nous remercions également Pauline Provencher, agente de recherche, qui a supervisé notre projet avec rigueur.

Nous adressons une pensée spéciale à feu Jacinthe Mathieu et aux membres de sa famille.

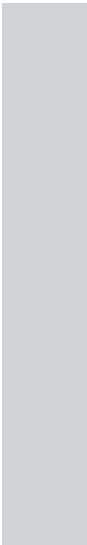


Table des matières

Remerciements	vii
Liste des tableaux	xvii
Introduction Vivre l’articulation oral-écrit en classe	1
<i>Lizanne Lafontaine, Réal Bergeron et Ginette Plessis-Bélair</i>	
Références bibliographiques	5
 Partie 1	
Pratiques diversifiées	
au primaire et au préscolaire	7
Chapitre 1 Vers un enseignement de l’oral	
plus près du quotidien de l’élève	9
<i>Geneviève Messier et Nathalie Roussel</i>	
1. Contexte de l’intervention	11
1.1. Le Sujet (les élèves)	12
1.2. L’Objet (la communication orale)	12

1.3. Le Milieu (la classe, l'école et les ressources disponibles)	12
1.4 L'Agent (l'enseignante)	13
2. Description de l'intervention.	13
3. Déroulement de l'intervention	14
3.1. Premier cours de la démarche didactique: « Dessine-moi une maison » (production initiale)	14
3.2. Deuxième cours de la démarche didactique: « Jean dit »	16
3.3. Troisième cours de la démarche didactique: « Pareil ou pas pareil ? »	17
3.4. Quatrième cours de la démarche didactique: « Dessine-moi une maison » (production finale)	19
3.5. Activités de prolongement pour la démarche didactique	19
Conclusion	20
Références bibliographiques	22
Annexe 1 Tableau synthèse de la séquence didactique.	23
Annexe 2 Coévaluation de l'activité « Jean dit ».	25
Annexe 3 Grille d'entrevue de l'activité « Pareil ou pas pareil ? »	26
Annexe 4 Coévaluation de l'activité « Dessine-moi une maison » (production finale)	27
 Chapitre 2 Soutenir l'apprentissage du vocabulaire avec les orthographes approchées	 29
<i>Karine Saulnier-Beaupré et Isabelle Montésinos-Gelet</i>	
1. Description d'une séquence didactique en orthographes approchées pour soutenir la lexicalisation des mots de vocabulaire.	32
1.1. La mise en contexte	32
2. La réalisation	37
3. L'intégration.	38
4. Le transfert des apprentissages.	39

5. Les compétences visées par cette séquence didactique en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise.	40
Conclusion	43
Références bibliographiques	43
Annexe 1 Productions d'élèves lors de la phase 3.	44
Annexe 2 Différents formats de la feuille sur laquelle les enfants écrivent	47
Chapitre 3 Expliciter oralement une démarche écrite de résolution de problèmes mathématiques	49
<i>Renée Gagnon et Corneille Kazadi</i>	
1. La compréhension d'un énoncé de problème.	51
2. L'explicitation orale d'une démarche de résolution écrite	52
3. Déroulement de l'intervention	54
3.1. Modalités	54
3.2. Problèmes soumis.	55
4. Observations recueillies	55
4.1. Ressources linguistiques des élèves.	60
Conclusion	61
Références bibliographiques	61
Chapitre 4 Interventions relatives aux inférences lors de la lecture à haute voix	63
<i>Marie Dupin de Saint-André, Isabelle Montésinos-Gelet et Marie-France Morin</i>	
1. Contexte de l'intervention	66
1.1. Notre recherche.	66
1.2. La pertinence de notre recherche	66
2. Description de l'intervention.	67
2.1. La compréhension en lecture et la compréhension de textes oralisés	68
2.2. Les inférences	68
2.3. Les différents types d'inférences	69

2.4. Les moyens de travailler les inférences lors des lectures à haute voix	71
3. Déroulement de l'intervention	73
3.1. Les interventions à privilégier « avant la lecture »	73
3.2. Les interventions à mettre en œuvre « pendant la lecture »	74
3.3. Les interventions à privilégier « après la lecture »	81
3.4. Quelques conseils quant au déroulement de la lecture à haute voix.	82
Conclusion	82
Références bibliographiques	83

Partie 2

Pratiques diversifiées au secondaire..... 85

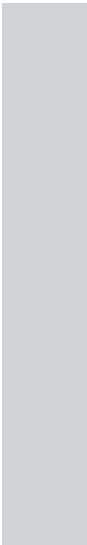
Chapitre 5	Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral ?	87
	<i>Lizanne Lafontaine</i>	
1. Contexte de l'intervention	89	
2. Description de l'intervention.	91	
3. Déroulement de l'intervention	92	
3.1. Activités d'oral	92	
3.2. Enseignement de l'oral	94	
3.3. Apprentissages en lien avec l'oral	95	
3.4. Pratiques évaluatives	96	
3.5. Prise en compte des programmes d'études ..	98	
3.6. Matériel didactique utilisé	99	
3.7. Ressources disponibles dans l'école	99	
4. Pistes de formation ou d'accompagnement des enseignants	100	
4.1. Piste 1 : Observer des genres oraux afin d'en définir des dimensions enseignables ...	100	
4.2. Piste 2 : Mettre en pratique une démarche didactique	101	

4.3. Piste 3 : Faire de l'oral « conscient » régulièrement	103
Conclusion	103
Références bibliographiques	104
Chapitre 6 L'oral au service de la compréhension en lecture: pour une littératie intégrée	105
<i>Monique Lebrun</i>	
1. La littératie et l'oral.	107
2. L'aspect communicatif de l'oral: <i>Vendredi ou la vie sauvage</i>	109
2.1. Généralités sur le cercle de lecture et les trois volets du français.	109
2.2. L'efficacité des cercles de lecture selon les recherches	110
2.3. Le travail auprès des élèves durant notre expérimentation	111
3. L'aspect formel de l'oral: les procès à l'école	114
3.1. Les étapes antérieures au jeu dramatique.	115
3.2. Le jeu dramatique et le développement de la qualité de la langue orale.	116
3.3. La qualité de la langue orale	118
Conclusion	118
Références bibliographiques	119
Chapitre 7 Oral et construction du rapport à la révision de texte.	121
<i>Réal Bergeron</i>	
1. Le contexte d'émergence de la recherche	123
1.1. Un désinvestissement pour la révision en général	124
1.2. Quel accompagnement pour les élèves en révision ?	125
2. Le cadre d'analyse de la recherche	126
2.1. Mettre les élèves en projet de réviser	126
2.2. Valoriser la révision au moyen des échanges	127
2.3. L'activité de révision de texte	127

3.	L'intervention didactique	129
3.1.	Le contexte de l'intervention	129
3.2.	Présentation du dispositif didactique	130
3.3.	Le choix des séquences d'oral.	132
4.	Analyse et discussion	133
	Conclusion	140
	Références bibliographiques	141
Chapitre 8	L'intégration du théâtre à dimension sociale en Acadie néo-écossaise	145
	<i>Suzanne Allard</i>	
1.	Contexte de l'intervention	148
2.	Description de l'unité pédagogique	150
2.1.	Les objectifs d'apprentissage	151
2.2.	Déroulement de l'intervention	151
	Conclusion	154
	Références bibliographiques	156
Annexe 1	Sketchs : préécoute et postécoute	157
Annexe 2	Scénarios possibles	160
Partie 3		
	Pratiques diversifiées avec des enseignants en exercice et en formation initiale	163
Chapitre 9	Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe	165
	<i>Ginette Plessis-Bélair</i>	
1.	Le questionnement	168
1.1.	Pour contrôler et évaluer	168
1.2.	Pour déstabiliser et pour faire prendre en charge le questionnement	169
1.3.	Pour guider l'élève et le faire progresser	169
1.4.	Pour permettre l'expression et la production	169
1.5.	Les types de questions à favoriser	170
2.	L'étayage	171

2.1. Le questionnement	171
2.2. La citation	171
2.3. Reformulation et incitation à dire	171
2.4. Confrontation de divers énoncés	172
2.5. Dire à la place de et montrer le chemin en disant ce que l'on fait	172
2.6. La prise de parole et l'étayage	172
3. La motivation.	173
3.1. La cognition et les émotions	173
3.2. Les actes périlleux	174
3.3. L'oral réflexif et les dimensions pragmatiques	175
Conclusion	176
Références bibliographiques	177
Annexe Grille d'autoanalyse de l'animation de moments d'oral réflexif.	178
Chapitre 10 Le nom des rues: de l'histoire à l'oral	181
<i>Martine Mottet, Flore Gervais et Denis Charbonneau</i>	
1. Contexte de l'intervention	183
1.1. Populations cibles.	183
1.2. Facteurs en jeu	184
2. L'explication toponymique	185
2.1. Description	185
2.2. Objectifs	186
2.3. Six principes incontournables en didactique de l'oral.	187
2.4. Organisation	189
3. Déroulement	190
3.1. Préparation (durée totale: 3 heures)	191
3.2. Réalisation (durée totale: 6 heures)	191
3.3. Intégration (durée totale: 4 heures)	193
3.4. Évaluation sommative (durée totale: environ 30 minutes par étudiant).	195
3.5. Prolongement	195
Conclusion	196
Développement de compétences	196
Écueils et suggestions d'améliorations	197

Transposition dans d'autres domaines disciplinaires	197
Références bibliographiques	198
Annexe 1 Consignes et questions d'animation	200
Annexe 2 Critères de qualité de l'information	202
Annexe 3 Protocole détaillé	204
Annexe 4 Journal d'apprentissage	206
Annexe 5 Grille d'évaluation par les pairs	207
Annexe 6 Grille d'évaluation individuelle	208
Annexe 7 Modélisation d'un tableau-synthèse	209
Notices biographiques	211



Liste des tableaux

Tableau 2.1	Mots proposés pour aborder le thème du corps humain	34
Tableau 4.1	Les différents types d'inférences et leur définition	72
Tableau 4.2	Synthèse des interventions à mettre en œuvre lors de la lecture à haute voix de l'album Deux grenouilles	80
Tableau 5.1	Données sociologiques des participants	90
Tableau 5.2	Perceptions des élèves et des enseignants au sujet des apprentissages faits en oral	95
Tableau 5.3	Utilisation des outils d'évaluation selon les perceptions des participants	97
Tableau 8.1	La tenue d'un journal de bord.	153
Tableau 8.2	Évaluation	155

Vivre l'articulation oral-écrit en classe

Lizanne Lafontaine

Université du Québec en Outaouais

lizanne.lafontaine@uqo.ca

Réal Bergeron

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

real.bergeron@uqat.ca

Ginette Plessis-Bélair

Université du Québec à Trois-Rivières

ginette.plessis-belair@uqtr.ca

L'école tend à présenter aux élèves des situations d'apprentissage dans lesquelles l'oral et l'écrit sont en relation de correspondance ou, du moins, de complémentarité (Nonnon, 2002). En effet, au Québec comme ailleurs dans plusieurs pays de la francophonie, les programmes d'études mettent davantage l'accent sur le caractère articulé des compétences orales et écrites des élèves : par exemple, lire ou écrire pour communiquer oralement ; discuter pour réécrire un texte ; écouter pour écrire, puis relire. Dans la pratique enseignante comme dans la recherche didactique d'aujourd'hui, l'oral est pensé avec l'écrit et non plus contre l'écrit (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001). La langue orale et la langue écrite sont marquées de spécificités qui peuvent et doivent faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage articulés dans la classe de français et pour l'enseignement des autres disciplines. Ainsi, les élèves peuvent d'abord prendre conscience des spécificités du français oral et du français écrit, de leurs correspondances et de leurs différences sous plusieurs aspects, ce qui leur permet ensuite de faire évoluer progressivement leurs conceptions ou représentations de l'oral comme le lieu d'un phénomène naturel, moins rigoureux que l'écrit, ou autres idées reçues (Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Mairal et Blochet, 1998). En fait, la confusion des enseignants par rapport à cette articulation entre l'oral et l'écrit réside dans le fait de poser langue parlée et langue écrite comme deux registres de langue bien différents alors que ce sont deux réalisations à l'intérieur de deux systèmes différents de la langue (de Pietro et Wirthner, 1996).

Le présent ouvrage a pour objectif de présenter aux enseignants de tous les ordres, de tous les milieux linguistiques et de toutes les disciplines des pratiques concrètes et diversifiées faisant état de l'articulation oral-écrit. Ce livre est divisé en trois parties. La première présente des pratiques pédagogiques au primaire et au préscolaire issues de différents champs et courants. D'abord, Geneviève Messier et Nathalie Roussel proposent des ateliers de communication s'adressant à des élèves de 1^{re} année du 1^{er} cycle du primaire, ateliers inspirés de l'approche pragmatique de Maurer (2001). Ensuite, Karine Saulnier-Beaupré et Isabelle Montésinos-Gelet présentent une séquence d'enseignement pour favoriser la lexicalisation des mots de vocabulaire par les orthographes rapprochées. Pour leur part, Renée Gagnon et Corneille Kazadi font état de conduites langagières d'élèves du primaire pour expliciter une démarche de résolution écrite en mathématiques. Enfin, Marie Dupin de Saint-André, Isabelle Montésinos-Gelet et

Marie-France Morin proposent des interventions en lecture à haute voix au préscolaire pour favoriser la compréhension des inférences lors desdites lectures.

La deuxième partie illustre des pratiques diversifiées au secondaire. Lizanne Lafontaine dresse tout d'abord un portrait de pratiques effectives en enseignement et en évaluation de l'oral, et met en parallèle les perceptions d'enseignants et d'élèves à ce sujet. Par la suite, Monique Lebrun compare deux interventions en classe de secondaire, l'une visant l'aspect communicatif de l'oral, soit les discussions autour d'un roman faisant l'objet d'une démarche interdisciplinaire, et l'autre, son aspect plus formel, soit la mise en forme optimale de ses propres énoncés lors de la rédaction d'un scénario de procès à la suite de la lecture d'un polar, en vue d'un jeu dramatique engagé. Réal Bergeron explique quant à lui une démarche didactique en 4^e secondaire intégrant les oraux d'apprentissage comme facteurs d'impact pour faire construire un nouveau rapport à la révision de texte et à l'écriture en général. Pour sa part, Suzanne Allard tente de démystifier l'usage des variantes dialectales du français pour les jeunes Acadiens du milieu minoritaire néo-écossais. Cette unité pédagogique basée sur le théâtre repose principalement sur deux principes théoriques : la recherche d'un équilibre identitaire sur le plan du « moi social » (Brewer, 1991) et la valeur du théâtre en éducation pour des élèves du secondaire afin de les inciter à développer des attitudes positives envers l'apprentissage du français de référence.

Enfin, la troisième partie met en avant des pratiques pédagogiques provenant d'expérimentations avec des enseignants en exercice et des étudiants en formation initiale des maîtres. Ginette Plessis-Bélair présente une réflexion sur l'oral réflexif et propose trois moyens pour le mettre en pratique en classe : la qualité du questionnement véritable et partagé (Maulini, 2005), l'étayage qui favorise la poursuite des échanges (Groupe Oral-Créteil, 1999) et l'utilisation de la motivation en tenant compte des émotions et de l'âge des élèves (Colletta et Tcherkassof, 2003). Pour terminer, Martine Mottet, Flore Gervais et Denis Charbonneau font état d'une séquence didactique en oral fort originale en formation des maîtres, séquence qui exploite l'explication toponymique des noms de rues.

Bonne lecture et, surtout, bonne expérimentation !

■ Références bibliographiques

- BREWER, M.B. (1991). « The social self: On being the same and different at the same time », *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), p. 475-482.
- COLLETTA, J.-M. et A. TCHERKASSOF (2003). *LES ÉMOTIONS, cognition, langage et développement*, Sprimont, Pierre Mardaga éditeur.
- DE PIETRO, J.-F et M. WIRTHNER (1996). « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français », *Tranel*, 25, p. 29-49.
- GARCIA-DEBANC, C. et I. DELCAMBRE (2001). « Enseigner l'oral ? », *Repères*, 24/25, p. 3-21.
- GARCIA-DEBANC, C. et S. PLANE (dir.) (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier.
- GROUPE ORAL-CRÉTEIL (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette éducation.
- MAIRAL, C. et P. BLOCHET (1998). *Maîtriser l'oral*, Paris, Magnard.
- MAULINI, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre*, Paris, ESF éditeur.
- MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- NONNON, É. (2002). « Des interventions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale », *Pratiques*, 115/116, p. 73-92.

E

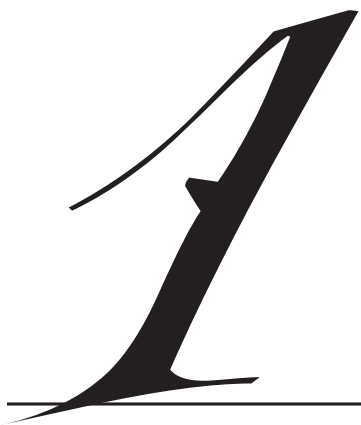
I

T

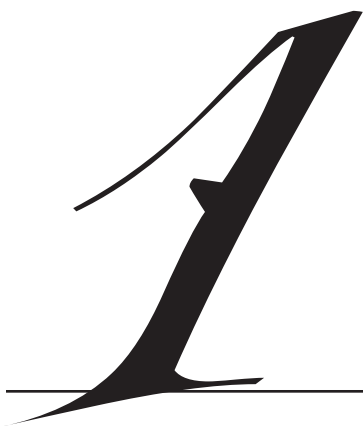
R

A

P



PRATIQUES DIVERSIFIÉES AU PRIMAIRE ET AU PRÉSCOLAIRE



Vers un enseignement de l'oral plus près du quotidien de l'élève

Geneviève Messier

*Université du Québec à Montréal
gemessier@sympatico.ca*

Nathalie Roussel

*École de Bourgogne, Commission scolaire des Patriotes
nathalie.roussel@csp.qc.ca*

Si l'élève de première année vit ses premiers moments en classe sans savoir lire ou écrire, il arrive avec un bagage bien à lui, libre de toute contrainte et teinté par son entourage en ce qui a trait à la communication orale¹ (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Fritsch, 2003). Même s'il s'agit d'un terrain connu, l'oral demeure une compétence que l'élève doit développer dans le cadre scolaire. Seulement, les pratiques liées à la communication orale semblent bien peu nombreuses parce que cette compétence est « tenue pour acquise ». C'est dans cette optique que Maurer (2001) a suggéré une approche pragmatique de l'enseignement de l'oral qui vise essentiellement l'apprentissage d'actes de parole tels que féliciter, se présenter, demander une permission, etc. Cette approche suggère un enseignement de la communication orale en fonction de l'oralité plutôt que l'enseignement de l'oral par les genres ou les types de discours (par exemple, enseigner l'exposé ou la discussion). Grâce à cette approche, les élèves sont amenés à apprendre différentes conduites de parole leur permettant de construire une relation orale non conflictuelle.

La séquence didactique réalisée et conçue pour des élèves de première année du primaire, qui fait l'objet du chapitre, s'inspire de cette approche pragmatique de l'oral. Le contexte de la séquence est d'abord exposé. Suivent une description sommaire de la séquence et la section portant sur le déroulement de l'intervention. La conclusion permet de faire un bref retour sur l'apport de la séquence didactique pour les élèves et l'enseignante.

1. Contexte de l'intervention

Afin de décrire de façon exhaustive le contexte entourant l'intervention, nous avons dressé un portrait de la situation à l'aide des composantes de la situation pédagogique de Legendre (2005) : le Sujet (les élèves), l'Objet (la communication orale), le Milieu (la classe, l'école et les ressources disponibles) et l'Agent (l'enseignante).

-
1. Lorsqu'il est question de communication orale, nous entendons un travail systématique autant sur la production que sur la compréhension orale.

1.1. Le Sujet (les élèves)

Il y a 21 élèves de première année du primaire dans la classe de l'enseignante Nathalie. Ce sont des élèves très motivés par de nouveaux apprentissages. Quoique intéressés, ils vont toutefois demeurer discrets et peu volubiles. En ce qui a trait à la communication orale, ces élèves sont arrivés en début d'année scolaire avec un bagage satisfaisant : ils s'exprimaient pour la plupart très bien et maîtrisaient déjà quelques conventions liées à la communication orale. Par exemple, certains attendent leur tour avant de prendre la parole, d'autres sont attentifs aux propos des autres et la plupart savent utiliser des actes de parole tels que remercier ou demander de l'aide.

1.2. L'Objet (la communication orale)

Pendant les deux premières étapes de l'année scolaire, l'enseignante a fait vivre à ses élèves plusieurs situations d'oral informelles pour lesquelles les élèves ne recevaient pas d'enseignement explicite et au cours desquelles ils n'étaient pas évalués. Par exemple, chaque semaine, sur une base volontaire, un ou plusieurs élèves ont l'occasion de réaliser une prestation à l'avant de la classe sur le sujet de leur choix, allant de la présentation d'un livre ou d'un objet au récit d'une anecdote amusante. Pendant ces présentations, les autres élèves de la classe agissent en tant qu'auditoire : ils écoutent, commentent et questionnent leurs camarades. Aussi, lors d'un projet sur le thème de la famille, les élèves ont été invités à présenter un membre de leur famille aux autres élèves de la classe. En première année du primaire, pour cette enseignante, l'apprentissage des compétences en écriture et en lecture est priorisé en début d'année scolaire. Elle planifie donc sa séquence didactique en communication orale pour la troisième étape.

1.3. Le Milieu (la classe, l'école et les ressources disponibles)

La classe de Nathalie fait partie d'une école primaire où il y a de 4 à 5 classes par année : il s'agit donc d'une grosse école située dans un milieu urbain de la Rive-Sud de Montréal. Étant donné que les deux premières étapes de l'année scolaire sont allouées aux apprentissages des compétences de base (lecture, écriture, calcul) et à l'établissement

d'une gestion de classe efficace, l'enseignement de la communication orale est prévu pour la dernière étape. En tout, quatre cours, à raison d'un cours par semaine, sont planifiés à l'horaire pour la séquence didactique. L'enseignante prévoit aussi des activités de prolongement au cas où l'horaire le permettrait.

1.4 L'Agent (l'enseignante)

Nathalie a cinq années d'expérience en première année du primaire. C'est une enseignante dynamique qui cherche surtout à développer l'autonomie de ses élèves au cours de cette première année en classe. En axant beaucoup son orientation sur l'acquisition du respect des autres, elle réalise aussi, en début d'année, plusieurs activités portant sur la pertinence de produire un message clair pour qu'il y ait résolution de conflits. Elle aime que ses élèves participent activement aux activités qu'elle leur propose. Toujours prête à relever des défis en plus d'être polyvalente, Nathalie accueille généreusement des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Parce que ses élèves sont encore jeunes, Nathalie oriente beaucoup son enseignement en communication orale sur les actes de parole près de leur quotidien. En les observant, elle détermine les actes qu'elle considère plus problématiques et cherche à planifier son enseignement à partir de ceux-ci. Enfin, elle veut que ses élèves développent leur compétence à communiquer oralement afin de pouvoir s'adapter aux différentes situations de communication qui se présentent à eux dans la vie de tous les jours.

2. Description de l'intervention

Dans la présente séquence didactique, les élèves sont amenés à décrire à un de leur camarade l'image d'une maison afin que ce dernier puisse la dessiner. Ce projet de communication vise essentiellement l'apprentissage de stratégies et de connaissances requises par la situation de communication, ici par l'intermédiaire d'un discours de nature descriptive, plus particulièrement la production d'un message clair et l'adaptation de son registre de langue à la situation de communication. Ces apprentissages cadrent avec le programme du primaire actuellement en cours au Québec (MEQ, 2001).

Comme point de départ, les élèves vont réaliser une production orale initiale dans laquelle un élève décrira l'image d'une maison à son camarade de classe qui va la dessiner à la lumière de ce qui lui est dit. Cette première production a comme objectif de faire comprendre aux élèves quelles sont leurs forces et leurs faiblesses en ce qui a trait à la situation de communication afin qu'ils refassent en production finale la description de la maison, à l'aide des compétences qu'ils auront développées lors des deux ateliers formatifs.

À la suite de cette séquence, quelques activités de prolongement sont suggérées en lien avec la compétence à communiquer oralement.

3. Déroulement de l'intervention

L'intervention est planifiée pour quatre cours d'environ une soixantaine de minutes. Le déroulement prévoit une première production et une production finale, comme le suggère le modèle didactique de Lafontaine (2001). Même si ce modèle est prévu pour l'enseignement du français au secondaire, nous l'avons adapté pour le primaire tout en nous inspirant de l'approche pragmatique de Maurer (2001).

3.1. Premier cours de la démarche didactique : « Dessine-moi une maison » (production initiale)

Les objectifs pour ce cours sont les suivants : faire état des connaissances des élèves, leur présenter le projet de communication et les sensibiliser à ce qu'est la communication. La durée du cours est d'environ 60 minutes. Nous rappelons que lors de ce premier cours les élèves doivent réussir à reproduire, à l'aide de consignes verbales, le dessin d'une maison et de son entourage décrit par l'élève qui donne les consignes.

Dans un premier temps, l'enseignante discute avec les élèves de ce qu'est la communication. Par la discussion, elle fait formuler aux élèves leur propre définition de la communication. C'est un bon moment pour leur faire comprendre que la communication orale n'est pas seulement l'acte de prendre la parole, mais aussi l'acte d'écouter. Il est possible aussi de leur montrer la pertinence de produire des messages clairs et l'apport que peuvent avoir les éléments paraverbaux (par exemple, les gestes) et prosodiques (par exemple, la voix) dans

l'acte de communiquer. Il est important, pour que les élèves de première année aient une bonne idée de ce qu'est la communication orale, d'établir des liens avec des situations vécues en classe ou à la maison quotidiennement. De plus, l'enseignante peut faire prendre conscience aux élèves qu'ils ne parlent pas de la même façon à leurs amis et à quelqu'un qu'ils rencontrent pour la première fois. Cela peut se faire par questionnement en demandant, par exemple: *Parles-tu à tes amis comme tu parles à la directrice de l'école? Explique-moi pourquoi.* Il arrive généralement que, dans ce type de discussion, les élèves associent la politesse à l'adoption d'un registre plus standard.

Pour appuyer le fait que la communication commande habituellement un émetteur et un récepteur, l'enseignante choisit un élève qui doit aller demander quelque chose à un autre élève. Par exemple, l'enseignante dit à Juliana, en chuchotant dans son oreille, d'aller demander à Audrey-Anne si elle veut lui prêter son crayon jaune. Les autres élèves doivent observer ce qui se passe. L'enseignante fait ensuite un retour sur le message clair, la politesse, le fait d'attirer l'attention de la personne avant de lui demander quelque chose, etc.

En second lieu, les élèves se placent deux par deux et s'assoient face à face. Chaque élève doit être placé derrière un cache afin qu'il ne puisse voir le dessin de l'autre. Il reçoit une feuille sur laquelle une maison est dessinée². Chacun leur tour, les élèves donnent une consigne à l'autre. L'élève qui reçoit la consigne doit faire ce qui est demandé. Par exemple, un élève demande à son partenaire: *Colorie la porte du garage en bleu.* L'activité continue jusqu'à ce que le temps prévu soit écoulé (approximativement 20 minutes). Pendant l'activité, l'enseignante remplit une grille où elle note des observations concernant la communication, essentiellement sur les forces et les faiblesses de chacun. Elle prend aussi le temps d'interroger les élèves sur leur démarche afin de compléter ses observations. Cette activité lui permettra aussi de planifier quels exemples de dessins elle prendra pour la production finale.

À la fin de l'activité, l'enseignante revient sur le résultat des dessins avec les élèves. Chaque élève a alors l'occasion de s'exprimer sur ce qui a bien été ou moins bien, sur la clarté des consignes, sur

2. Si un enseignant le désire, la maison peut être remplacée par une autre image en noir et blanc plus près des intérêts de ses élèves. Pour faciliter l'activité, l'image ne doit pas occuper tout l'espace de la feuille, ce qui permet aux élèves de se donner des consignes du type: *Ajoute un arbre à gauche de la maison.*

les stratégies employées pour répondre à la consigne ou celles qu'ils devraient développer pour mieux réussir cette activité. L'enseignante profite de l'occasion pour souligner les stratégies gagnantes qu'elle a pu observer chez les élèves. Pour que les élèves les comprennent bien, elle illustre les stratégies avec des exemples de dessins réalisés par les élèves. Pour ce qui est des stratégies moins efficaces, les élèves jumelés comparent leurs dessins pour ainsi identifier ce qui aurait pu être dit ou demandé pour que les dessins représentent davantage les consignes formulées. Par exemple, Samuel avait demandé à Simon de dessiner la porte du garage en bleu et celui-ci a colorié tout le garage en bleu. Dans cette situation, Simon n'a pas bien compris la consigne et n'a pas demandé à Samuel de la répéter. Lors du retour sur le dessin, Simon reconnaît qu'il aurait pu demander à Samuel de répéter la consigne pour s'assurer qu'il l'avait comprise avant de l'exécuter. À la suite de cette activité, les élèves sont invités à formuler, pour leur portfolio³, une fiche synthèse dans laquelle ils intègrent deux stratégies gagnantes connues et deux stratégies à travailler pour la production finale. Ils consignent aussi la définition de la communication qu'ils ont construite en classe.

Il est possible de jumeler à nouveau les élèves lors des ateliers prévus dans la séquence pour qu'ils puissent s'exercer à cette activité, mais en utilisant d'autres images. Ainsi, ils auront l'occasion de reproduire l'activité, mais de façon formative, en prévision de la production finale.

3.2. Deuxième cours de la démarche didactique : « Jean dit »

Cette activité est inspirée de l'activité « Jean dit : "Fais ceci !" » de Julien (Conseil de la coopération du Québec, 2004). Les objectifs poursuivis par ce cours consistent à s'exercer à communiquer clairement, ainsi qu'à écouter et à exécuter une consigne. La durée approximative est de 45 à 60 minutes.

Pendant cette activité, les élèves sont placés en dyades. Chaque enfant reçoit une feuille avec un dessin. Ils sont assis côte à côte. Chaque équipe reçoit une carte comportant l'illustration d'une bouche.

3. Nathalie Julien utilise un portfolio de type « dossier d'apprentissage » qui est une collection de travaux des élèves, choisis par l'enseignant ou l'élève. Ces choix sont commentés pour faire état de la progression des élèves. Les avantages de ce type de portfolio sont multiples : en plus de susciter la motivation des élèves, qui établissent aussi leur propre diagnostic, il permet à l'enseignant de suivre les élèves tout au long de leurs apprentissages.

Cette carte indique aux élèves qui a le droit de parler pendant l'activité. Donc, l'enfant qui se retrouve avec la carte est celui qui doit donner une consigne. Par exemple : *Prends ton crayon vert et colorie l'arbre*. Après que la consigne soit formulée, les deux élèves de l'équipe l'exécutent. Ensuite, le deuxième enfant prend la carte « bouche » et c'est à son tour de donner une consigne. L'élève qui n'a pas la carte « bouche » ne peut pas parler. Celui qui n'a pas le droit de parler peut toutefois signifier par des gestes qu'il n'a pas compris la consigne ou qu'il veut que son coéquipier la répète. L'activité se poursuit jusqu'à ce que le temps prévu soit écoulé (environ 25 minutes pour cette partie).

L'enseignante effectue alors un retour sur l'activité. Elle discute avec les élèves au sujet des consignes données. Étaient-elles précises ? Était-il facile de garder le silence lorsque l'on n'avait pas la carte « bouche » en sa possession ? Que faisaient les élèves pour signifier à l'autre qu'ils n'avaient pas compris la consigne ? À l'aide de toutes ces questions, l'enseignante peut ainsi revoir l'importance de donner des consignes claires. Il est également possible, pour elle, de parler de la communication par gestes (éléments paraverbaux). Avec l'aide de ses élèves, l'enseignante désigne des stratégies pour formuler des consignes claires. Par exemple, *Lorsque je formule une consigne, je ne demande qu'un élément à la fois* (par exemple, *Julie, dessine une carotte* et non *Julie, dessine une carotte et un lapin*). Ces stratégies peuvent être affichées dans la classe ou insérées sur une fiche dans le portfolio de l'élève.

Par la suite, les élèves remplissent une grille de coévaluation (annexe 2). Chacun complète sa partie et le coéquipier doit ensuite donner son avis sur le travail de l'autre. L'enseignante peut lire les phrases pour faciliter le travail. Cette grille de coévaluation est versée au portfolio de l'élève.

À titre de possibilité de variante, tout comme en ce qui a trait à l'activité précédente, cette activité peut être répétée, mais avec d'autres images. Il est également possible de compliquer la tâche avec des objets à découper et à coller aux bons endroits.

3.3. Troisième cours de la démarche didactique : « Pareil ou pas pareil ? »

Les objectifs de ce cours sont d'amener les élèves à savoir poser des questions pour obtenir des informations en plus de produire un message clair. Dans cette activité, les élèves ont à trouver des

camarades de la classe qui ont les mêmes goûts qu'eux ou des goûts complètement différents des leurs. Le temps alloué est environ de 45 à 60 minutes.

Pour commencer, chaque élève reçoit une grille d'entrevue (annexe 3). Avec l'aide de l'enseignante, il lit d'abord les énoncés et remplit la première colonne de sa grille. Celle-ci peut contenir des questions telles que *Quel est ton sport préféré ? Quel est ton dessert favori ?*, etc. Lorsque cette partie est terminée, les élèves retournent la feuille sur leur pupitre. Cela évitera aux autres élèves de lire les réponses de leurs voisins. Ils vont ensuite se promener dans la classe pour interroger leurs camarades afin de découvrir ceux qui ont les mêmes goûts qu'eux. Ils remplissent alors la deuxième colonne de leur grille d'entrevue en écrivant les noms des enfants qu'ils ont trouvés. Par exemple, Simon et Samuel aiment tous les deux le soccer. Chacun pourra écrire le nom de l'autre dans la case appropriée. Lorsqu'ils ont terminé, les élèves cherchent ensuite des enfants qui ont des goûts différents, toujours en posant des questions. Comme la fois précédente, ils écrivent le nom de leurs camarades sur la grille d'entrevue.

Après l'activité, l'enseignante fait un retour avec les élèves pour qu'émergent les éléments qui permettent à une question d'être plus claire, et ce, à partir de celles qui ont été posées par les élèves pendant l'activité *Pareil ou pas pareil ?* Pour susciter la réflexion, l'enseignante alimente ainsi la discussion : *Est-ce que tes collègues parlaient trop vite ou trop bas ? Donne un exemple de questions claires que l'on t'a posées. Qu'est-ce qui la rendait claire ? ou Est-ce que la personne qui demandait la question écoutait ta réponse ?* Après cette période de réflexion, l'enseignante complète l'information afin que les élèves réalisent l'importance d'un discours clair et d'une bonne écoute. Pour terminer l'activité, l'enseignante fait un retour sur les stratégies de communication orale travaillées pendant la séquence d'enseignement (voir l'annexe 1 ; MEQ, 2001, p. 93).

Comme variante, l'enseignante pourrait faire faire des entrevues aux élèves sur un sujet de leur choix. Cette activité serait réutilisée dans le cadre d'un autre projet. Les élèves seraient alors invités à composer eux-mêmes leurs questions. Ce travail pourrait aussi s'effectuer avec des élèves d'autres classes.

3.4. Quatrième cours de la démarche didactique : « Dessine-moi une maison » (production finale)

Pour ce quatrième cours, les objectifs sont de consolider les apprentissages réalisés pendant la séquence didactique en plus d'évaluer sa performance en communication orale. La durée du cours est de 60 minutes.

Avant de commencer cette activité proprement dite, il est important de faire un bilan des apprentissages avec les élèves de la classe en ce qui a trait à la communication orale. Ce bilan permet à la fois aux élèves de revenir sur les différents apprentissages exécutés et à l'enseignant de confirmer ou d'infirmer ce qui a été appris lors de la séquence didactique planifiée. Pour réaliser ce bilan, les élèves peuvent consulter leur portfolio. L'enseignante, de son côté, reviendra avec sa grille d'observation pour compléter ce qui n'a pas été mentionné lors du bilan, ou tout simplement pour fournir des pistes à certaines équipes afin qu'ils en tiennent compte lors de la production finale. Ainsi, il y a différenciation de la part de l'enseignant.

Le déroulement de l'activité demeure essentiellement le même. Dans le cas de la production initiale, l'enseignante remplit une grille d'observation afin de noter les forces et les faiblesses des élèves. Elle met l'accent sur les apprentissages réalisés au cours de la séquence, soit la production d'un message clair par la formulation de consignes ou par le biais de questions. Pour terminer, chaque élève reçoit une coévaluation au regard des ateliers de communication (annexe 4). D'abord, l'enseignante lit les énoncés avec les élèves et ceux-ci indiquent l'appréciation de leur travail tout au long de la séquence. Par la suite, l'enseignante complète sa partie en considérant les observations qu'elle a recueillies. Cette coévaluation s'ajoute à la grille d'observation et aux dessins (celui de la production initiale et de la production finale) pour aider l'enseignante à poser un jugement sur les élèves. Le tout sera inséré au portfolio. S'il était besoin, une rencontre avec certains élèves pourrait aussi être suggérée afin d'explicitier l'évaluation de l'enseignante.

3.5. Activités de prolongement pour la démarche didactique

Cette séquence didactique a été conçue pour des élèves de première année du primaire afin de développer chez eux des stratégies liées à la situation de communication dans laquelle ils se retrouvent. Ainsi,

ils ont appris à formuler des consignes ou des questions claires en s'adaptant à leur auditeur, mais aussi à écouter leur interlocuteur pour vérifier la clarté de son message. Cette séquence peut engendrer quelques activités de prolongement afin de consolider les apprentissages faits ou pour réaliser de nouveaux apprentissages en communication orale. En voici trois :

- 1) Jeu de mimes. En dyades ou en équipes, en grand groupe ou en ateliers, les élèves miment des actions ou des objets pour que les autres les devinent. Cet exercice permet de s'exercer à décoder les gestes des autres ou les éléments paraverbaux.
- 2) Cherchez l'intrus. Le but de cet exercice est de s'entraîner à bien écouter. Les élèves sont placés en dyades. Chacun d'eux a une feuille comportant des phrases différentes. Celles-ci peuvent avoir été composées par les élèves dans une activité d'écriture précédente. Chacun leur tour, les élèves lisent les phrases une à la fois. Dans chaque phrase, un mot intrus est dissimulé entre d'autres mots. L'enfant qui entend les phrases doit écrire les mots intrus sur une feuille. Par exemple : *Le chat joue banane avec la balle.* Le mot intrus est alors « banane ».
- 3) Aussi, dans la perspective d'intégrer d'autres compétences du domaine des langues, l'enseignante peut proposer une activité d'écriture qui travaille à la fois l'écoute et la clarté du message. Dans cette activité d'écriture, les élèves sont invités à composer des consignes pour compléter un dessin. Lorsque la rédaction est terminée, un élève lit ses phrases à un ou à plusieurs autres élèves qui écoutent les consignes et font ce qui est demandé.

Conclusion

En guise de conclusion, nous indiquons l'apport de la séquence didactique autant pour les élèves qui l'ont vécue que pour l'enseignante, Nathalie. Le bilan que l'enseignante a pu fournir résulte des entrées quotidiennes dans un journal de bord concernant la séquence didactique ; elle y a inscrit ses notes et réflexions au sujet de chaque séance de la séquence didactique. L'avantage de cette technique est de pouvoir suivre l'évolution de l'enseignant et des élèves au fil de l'intervention.

Pour ce qui est de ces derniers, trois aspects ont émergé lors de la lecture du journal de bord. D'abord, l'enseignante a remarqué qu'à la suite des ateliers, les élèves ont transféré leurs apprentissages dans d'autres situations de communication en classe comme la résolution de conflits, le travail en équipe ou les moments de prise de parole plus informels (par exemple, une discussion dans le cadre d'un projet). En ce qui a trait à l'objectif qui consistait en l'adaptation de son registre de langue à la situation de communication, l'enseignante a noté que les élèves ont consolidé les apprentissages déjà réalisés avant la séquence, sans toutefois avoir fait de nouveaux apprentissages. Aussi, l'enseignante Nathalie avait en intégration un élève atteint de TED (troubles envahissants du développement) dans sa classe. Elle a observé une grande amélioration chez lui à la suite de la séquence. Il était beaucoup plus en mesure de garder son calme lors de situations de communication avec les autres élèves, situations dans lesquelles surgissaient normalement des conflits. La séquence lui a donc fourni des balises et lui a permis de se structurer un modèle à propos des comportements à adopter en situation de communication.

Du côté de l'enseignante, les notes et réflexions portaient essentiellement sur deux aspects. D'abord, elle a apprécié l'observation de ses élèves, actifs dans une situation de communication, mais surtout de pouvoir constater à quel point les élèves avaient des raisonnements réfléchis à propos de la communication orale. Elle a remarqué que les réflexions faites pendant la séquence amenaient les élèves à être davantage en mesure d'évaluer leur performance et de l'apprécier ou de reconnaître leur progrès. La séquence leur a donc permis de travailler une dimension métacognitive. Ensuite, les réflexions de l'enseignante portaient sur l'enseignement de l'oral en général. Celui-ci étant quotidien, le travail explicite sur cette compétence langagière est parfois négligé. Ce constat ressort, d'ailleurs, chez plusieurs auteurs (Dolz et Schneuwly, 1998 ; de Pietro et Wirthner, 1996). Nathalie a apprécié être en mesure d'effectuer une autre activité que celle de l'exposé oral, ce qui a permis de développer chez ses élèves la compétence à communiquer oralement, et ce, tant en production qu'en compréhension orale. Le fait aussi de pouvoir conserver des traces de la séquence, que ce soit par l'intermédiaire de la grille d'observation, du portfolio de l'élève ou des grilles d'évaluation a été un avantage incontournable de la mise en œuvre de cette séquence, l'évaluation de l'oral étant plus souvent qu'autrement considérée comme une tâche difficile pour les enseignants (Garcia-Debanc, 1999 ; Lafontaine, 2001).

Compte tenu de ce qui a été soulevé précédemment, nous pouvons considérer que cette séquence didactique a eu un effet positif tant sur les élèves que sur l'enseignante. Il serait intéressant de l'investiguer davantage en effectuant des recherches qui mesureraient l'effet d'un tel dispositif en classe ou d'adapter éventuellement le modèle didactique de Lafontaine (2001) pour l'ordre primaire afin de soutenir l'action pédagogique des enseignants du primaire en communication orale, comme le suggère d'ailleurs Messier (2004).

■ Références bibliographiques

- CONSEIL DE LA COOPÉRATION DU QUÉBEC (2004). *La coopération, une expérience qui rassemble!*, Lévis, Conseil de la coopération du Québec.
- DE PIETRO, J.-F. et M. WIRTHNER (1996). «Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français», *Tranel*, 25, p. 29-49.
- DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- FRITSCH, G. (2003). «Pratique et enseignement de l'oral: pistes didactiques», <sites. estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2004.htm>, consulté le 19 septembre 2003.
- GARCIA-DEBANC, C. (1999). «Évaluer l'oral», *Pratiques*, 103/104, p. 193-212.
- LAFONTAINE, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*, Montréal, Université du Québec à Montréal. Thèse de doctorat inédite.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin.
- 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*, Montréal, Université du Québec à Montréal. Mémoire de maîtrise inédit.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Annexe 1 TABLEAU SYNTHÈSE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

ACTIVITÉS	OBJECTIFS	DÉROULEMENT	MATÉRIEL	DURÉE
« Dessine- moi une maison » (production initiale)	- Faire état des connaissances des élèves. - Présenter le projet de communication aux élèves. - Sensibiliser les élèves à ce qu'est la communication orale.	- Discussion sur ce qu'est la communication. - Modelage par les élèves d'une situation de communication dans laquelle sont impliqués un émetteur et un récepteur. - En équipe de deux, dessin d'une maison par un élève à partir des consignes données par son partenaire. - Retour sur l'activité avec les élèves pour identifier les stratégies efficaces ou à travailler en communication orale. - Rédaction d'une fiche synthèse sur les stratégies gagnantes et à travailler pendant la séquence (pour le portfolio).	- Image d'une maison - Crayon de couleur - Portfolio	1 heure
« Jean dit » (premier atelier formatif)	- S'exercer à communiquer clairement. - Écouter et exécuter une consigne. Stratégies du PFEQ ciblées (2001, p. 93): - Utiliser le langage non verbal pour montrer son incompréhension [...]. - Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions.	- Les élèves sont d'abord placés en dyades. À tour de rôle, un des élèves réalise un dessin à l'aide des consignes données par l'autre élève qui détient une carte de parole. Celui qui n'a pas cette carte doit communiquer autrement que par la parole (par geste, par exemple). - Retour sur l'activité avec les élèves sur les stratégies pour formuler des consignes claires et sur l'importance des éléments paraverbaux. - Rédaction d'une grille de coévaluation pour le portfolio (voir l'annexe 2) sur la présente activité.	- Image à reproduire - Crayon de couleur - Portfolio - Grille de coévaluation (annexe 2)	45 à 60 minutes

Annexe 1 TABLEAU SYNTHÈSE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE (suite)

ACTIVITÉS	OBJECTIFS	DÉROULEMENT	MATÉRIEL	DURÉE
« Pareil ou pas pareil ? » (deuxième atelier formatif)	- Formuler des questions dans le but d'obtenir des informations. - Produire un message clair. Stratégies du PFEQ ciblées (2001, p. 93) : - Clarifier ses propos ou ses réactions. - Prendre une posture d'écoute (attention, regard dirigé).	- Chaque élève reçoit une grille d'entrevue sur ses goûts et intérêts qu'il complète (voir l'annexe 3). - En se promenant dans la classe, les élèves interrogent leurs collègues afin de découvrir ceux qui ont les mêmes intérêts qu'eux. - Retour sur l'activité avec les élèves pour déterminer des stratégies permettant de formuler des questions claires. - Retour sur l'ensemble des stratégies de communication orale travaillées depuis le début de la séquence.	Grille d'entrevue (annexe 3)	45 à 60 minutes
« Dessine-moi une maison » (production finale)	- Consolider les apprentissages réalisés pendant la séquence didactique. - Évaluer la performance des élèves en communication orale.	- Faire un bilan des apprentissages en communication orale avec les élèves. - En dyade, l'élève dessine une maison à partir des consignes données par son partenaire. - Coévaluation de l'activité (voir l'annexe 4).	- Portfolio - Grille d'observation - Coévaluation de la séquence (annexe 4)	1 heure

Annexe 2

COÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ « JEAN DIT »

Nom : _____

**COÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ « JEAN DIT »**

Réponds aux questions suivantes.

	Je pense	Mon ami pense
J'ai parlé seulement lorsque j'avais la carte « bouche » dans la main.	😊 😞	😊 😞
J'ai donné des consignes claires. Je me suis bien fait comprendre.	😊 😞	😊 😞
J'ai écouté lorsque mon ami parlait.	😊 😞	😊 😞
J'ai respecté mon coéquipier, je suis resté poli.	😊 😞	😊 😞

As-tu aimé faire l'activité « Jean dit... » ?



Annexe 3

GRILLE D'ENTREVUE DE L'ACTIVITÉ « PAREIL OU PAS PAREIL » ?

Mes goûts	Quelqu'un qui a les mêmes goûts	Quelqu'un qui n'a pas les mêmes goûts
Ma couleur préférée 		
Mon dessert préféré 		
Mon animal préféré 		
Mon repas préféré 		
Mon sport préféré 		

Annexe 4

COÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ « DESSINE-MOI UNE MAISON » (PRODUCTION FINALE)

Nom : _____

**COÉVALUATION POUR LES ATELIERS DE COMMUNICATION**

	Moi	Mon enseignante
Je parle clairement pour me faire comprendre des autres personnes.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
Je peux écouter une consigne et l'exécuter.	😊 😐 😞	😊 😐 😞
Je pose une question claire lorsque je ne comprends pas ce que l'on me dit.	😊 😐 😞	😊 😐 😞



As-tu aimé faire les ateliers de communication ?



Soutenir l'apprentissage du vocabulaire avec les orthographes approchées

Karine Saulnier-Beaupré

Université de Montréal

saulnierk@yahoo.ca

Isabelle Montésinos-Gelet

Université de Montréal

isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca

Dans le présent chapitre, nous proposons un moyen de soutenir l'appropriation de l'écrit au 1^{er} cycle du primaire en présentant une démarche, celle des « orthographe*s* approché*es* ». Après avoir défini ce que sont les « orthographe*s* approché*es* », nous présentons une séquence didactique réalisée dans une classe de 2^e année du 1^{er} cycle du primaire en détaillant chacune des phases de la mise en œuvre. Enfin, nous mettons en lien les contenus de la séquence avec le programme de formation du ministère de l'Éducation (MEQ, 2001, devenu le MELS en 2005).

Les « orthographe*s* approché*es* » se définissent à partir des principes sur lesquels cette démarche repose. Le premier principe consiste à placer l'enfant dans une situation où il est amené à se servir de la langue écrite et à lui demander d'écrire des mots ou des phrases avec ses propres idées en faisant des hypothèses sur la façon d'écrire. Les traces produites sont souvent différentes de la norme lorsque les enfants sont des scripteurs novices, de la même façon qu'un jeune enfant qui commence à parler produit souvent des mots phonologiquement déformés et des phrases agrammaticales. Néanmoins, ces hypothèses témoignent d'un savoir en construction qu'il est essentiel de comprendre afin de soutenir le scripteur en émergence. Mettre en relief ce qui est déjà construit du système dans les hypothèses produites plutôt que d'écarter les tentatives jugées erronées, en se mettant à l'écoute des représentations de l'enfant par rapport à la langue écrite, c'est là le second principe des « orthographe*s* approché*es* ».

Cette attitude conduit l'adulte à adopter un autre rapport à l'erreur où les écarts à la norme ne voilent pas les aspects de la langue écrite qui sont d'ores et déjà intégrés. Une enfant qui, comme Janine (Annexe 1), écrit le mot *œil* « œuille » traite tous les phonèmes de ce mot avec des phonogrammes acceptables en français. Certes, la graphie proposée par Janine ne correspond pas à la norme, mais elle témoigne clairement d'une compétence orthographique en construction qu'il est pertinent de valoriser afin d'encourager l'enfant dans le vaste projet d'intégration de l'orthographe française. Il ne s'agit pas de lui laisser croire qu'il maîtrise la norme, mais plutôt de mettre en relief – par nos demandes et nos questions – et de valoriser ce qui est construit par l'enfant de notre vaste et complexe système orthographique. Cette attitude de valorisation des acquis est un troisième principe qui définit les orthographe*s* approché*es*.

Un quatrième principe qui caractérise les orthographes approchées consiste à accompagner l'enfant dans son effort pour donner du sens à la langue écrite en l'incitant à expliquer comment il a procédé pour écrire. Il s'agit donc de développer sa réflexivité par rapport à la langue écrite. Enfin, dans les orthographes approchées, l'accent est mis sur le partage des connaissances et des stratégies utilisées pour parvenir à écrire. L'enfant, dans une classe, ne s'approche pas seul de l'orthographe. Les autres élèves également sont engagés dans un travail de compréhension analogue. Le partage de connaissances et de stratégies permet à ceux qui sont déjà bien outillés pour l'écrit de consolider leurs savoirs et à ceux qui le sont moins de recevoir un fréquent étayage par les pairs, ce qui, d'après Gombert et Roussey (2007), constitue un excellent moyen de différenciation.

1. Description d'une séquence didactique en orthographes approchées pour soutenir la lexicalisation des mots de vocabulaire

Cette séquence didactique s'adresse à des élèves du premier cycle du primaire. Bien qu'elle ait été élaborée pour des élèves allophones en contexte montréalais, il est tout à fait pertinent de l'utiliser en contexte francophone.

1.1. La mise en contexte

Phase 1 : Le contexte d'écriture et le choix du mot-phrase

Dans cette séquence didactique, c'est l'enseignant qui a choisi les mots qu'il désire que les enfants apprennent. Le thème abordé lors de ce mois (novembre) est le corps humain. Il n'est pas exclu que les enfants ajoutent au répertoire des mots en lien avec le thème en cours de route. L'enseignant prend soin de préciser aux élèves que les mots choisis seront utilisés tout le mois lors des ateliers, du journal d'écriture, des dictées métacognitives, des calligrammes, des situations d'écriture et pour toutes les autres idées géniales qui sortiront de leur imaginaire au fil du temps.

Le fait de connaître les particularités des mots ainsi que leur niveau de difficulté permet à l'enseignant d'anticiper les divers questionnements des enfants. En début d'année, il peut être préférable de

choisir des mots simples : mots monosyllabiques ou dissyllabiques avec un seul choix de phonèmes et éviter les mots contenant des unités branchantes, c'est-à-dire des mots dans lesquels il y a des successions de consonnes coarticulées (exemples les trois consonnes initiale du mot *strate*). Si le but premier de l'enseignant est de faire vivre des réussites à ses élèves, il est primordial qu'il évalue le niveau de difficulté des mots demandés aux élèves.

En revanche, pour éviter une surgénéralisation des règles d'orthographe enseignées aux élèves, et ce, surtout en milieu allophone, il est très intéressant d'avoir recours à divers types de mots. Le fait d'amener les enfants à considérer les différentes façons de marquer un [o], par exemple, ouvre la porte à une réflexion sur les digrammes et les trigrammes, favorisant ainsi le développement de la norme orthographique.

C'est pourquoi les mots de cette séquence ne sont pas uniquement choisis en fonction de leur niveau de difficulté comme en témoigne le tableau 2.1. Le fait d'analyser ces mots permet d'ajuster les attentes envers les enfants et de prévoir les questionnements qui peuvent surgir lors des pratiques d'orthographe approchées. De plus, connaître le niveau de complexité des mots permet de prévoir des activités d'orthographe plus formelles ; par exemple les règles de positionnement relatives aux voyelles nasales qui s'écrivent avec un « m » à la place du « n » devant le « b », le « p » ou le « m ».

Dans cette séquence, les mots proposés sont des noms accompagnés d'un déterminant. En contexte allophone, avec la difficulté de reconnaître le genre des noms, les proposer avec un déterminant est essentiel. C'est également utile dans des contextes francophones dans la mesure où cela permet de considérer les blancs graphiques lexicaux.

Les élèves ont écrit de deux à six mots par pratique selon la complexité des mots demandés.

- Première pratique : *le menton, un bras, le cœur, un talon, la tête, une main.*
- Deuxième pratique : *un pied, un doigt, le ventre, une oreille, la bouche.*
- Troisième pratique : *la taille, une dent, le dos, une cuisse, une cheville.*
- Quatrième pratique : *une joue, les sourcils, un ongle, les cils, une narine.*

TABLEAU 2.1 Mots proposés pour aborder le thème du corps humain

mots	syllabes	phono-grammes	morpho-grammes	logo-grammes	difficultés particulières
Le menton	[lə] [mā] [tō]	m-en-t-on	–	–	digramme «en»
Un bras	[œ] [bRa]	b-r-a	s	–	attaque branchante: /br/ + «s» muet
Le cœur	[lə] [kœR]	c-cœur	–	chœur	phonogramme «œu» + [k] marqué par le «C»
Un talon	[œ] [ta] [lō]	t-a-l-on	–	–	-
La tête	[la] [tEt]	t-ê-t-e	–	–	«^» sur le «e»
Une main	[yn] [mÊ]	m-ain	–	maint	trigramme «ain»
Un pied	[œ] [pje]	p-i-ed	d	–	digramme «ed» pour marquer le [e]
Un doigt	[œ] [dwa]	d-oi	g et t	doit	«g» lettre étymologique
Le ventre	[lə] [vâtR]	v-en-t-r	–	–	digramme «en»
Une oreille	[yn] [ɔ] [Rɛj]	o-r-e-ill	–	–	phonème [j]
La bouche	[la] [buʃ]	b-ou-ch	–	–	x
La taille	[la] [taj]	t-a-ill	–	–	trigramme «ill»
Une dent	[yn] [dā]	d-en	t	dans	digramme /en/, le «t» muet
Le dos	[lə] [do]	d-o	s	do	«s» muet
Une cuisse	[yn] [khʷis]	c-u-i-ss	–	–	[k] de l'attaque marqué par le «C»
Une cheville	[yn] [ʃə] [vij]	ch-e-v-ill	–	–	trigramme /ill/

mots	syllabes	phono-grammes	morpho-grammes	logo-grammes	difficultés particulières
Une joue	[yn] [ʒu]	j-ou	–	–	«e» muet
Les sourcils	[lɛ] [suR] [si]	s-ou-r-c-i	l-s	–	«l» comme morpho-gramme, le marquage du pluriel
Un ongle	[œ] [ɔ̃gl]	on-g-l	–	–	attaque branchante / gl/
Les cils	[lɛ] [sil]	c-i-l	s	–	«c» pour marquer [s], le marquage du pluriel
Une narine	[yn] [na] [Rin]	n-a-r-i-n	–	–	-
Une jambe	[yn] [ʒãb]	j-am-b	–	–	digramme / am/
Un mollet	[œ] [mɔ] [lɛ]	m-o-ll-et	–	–	[E] marqué par le «et»
Une paupière	[yn] [po] [pjɛR]	p-au-p-i-è-r	–	–	digramme /au/
Le front	[lɔ] [fRɔ̃]	f-r-on	t	–	attaque branchante / br/ + morpho-gramme /t/
Un coude	[œ] [kud]	c-ou-d	–	–	«c» pour [k]
Un genou	[œ] [ʒɛ] [nu]	g-e-n-ou	–	–	choix du [ʒ]
Les cheveux	[lɛ] [ʃɔ] [vø]	ch-e-v-eu	«x»	–	le mar quage du pluriel par «x»
Le visage	[lɔ] [vi] [zaʒ]	v-i-s-a-g	–	–	«g» pour marquer [ʒ]
Un orteil	[œ] [ɔR] [tɛj]	o-r-t-e-il	–	–	trigramme / eil/
Un poignet	[œ] [pwa] [ɲɛ]	p-oi-gn-et	–	–	digramme / gn/ + finale / et/ pour [E]

- Cinquième pratique: *une jambe, un mollet, une paupière, le front.*
- Sixième pratique: *un coude, un genou, les cheveux, le visage.*
- Septième pratique: *un orteil, un poignet.*

Phase 2: Les consignes de départ

L'enseignant fait part aux enfants du déroulement de l'activité ainsi que de ses attentes. Dans le cas de cette activité, il leur propose de trouver l'orthographe des mots du vocabulaire du corps humain qu'ils auront à utiliser dans plusieurs contextes. L'enseignant mentionne que les mots seront vus quelques-uns à la fois, selon cette même démarche qui sera utilisée pour chacun des mots demandés. Lors de cette démarche, toutes les étapes seront répétées minimalement à quatre reprises, durant quatre jours différents, afin de trouver l'orthographe de tous les mots du thème. Les mots peuvent être vus lors d'une même semaine, mais il n'est pas exclu de les étaler sur deux semaines ou même trois.

L'enseignant propose aux enfants une première tentative d'écriture individuelle, puis un échange en trio par la suite. Des tâches peuvent être assignées à chacun des membres du trio, surtout lors des premières pratiques d'orthographe approchées. Cela permet à chacun de se sentir impliqué dans la recherche de l'orthographe des différents mots. Par exemple, un élève peut être scripteur, un autre sera vérificateur, et le troisième se chargera d'écrire la réponse choisie par son trio au tableau. Une autre stratégie consiste à écrire les mots à tour de rôle et à se vérifier mutuellement, à l'aide de la feuille proposée en annexe 2. Il suffit que chacun des membres du trio s'implique dans la réflexion puisque tous les élèves ont leur feuille selon cette stratégie (contrairement à une variante qui consiste à fournir une seule feuille sur laquelle chacun des membres du trio écrit à tour de rôle).

Les enfants doivent savoir qu'il y aura un partage des tentatives d'écriture par la suite, ainsi qu'un retour sur la norme orthographique. À ce moment, l'enseignant peut répéter que les mots seront réinvestis dans de nombreux contextes.

2. La réalisation

Phase 3 : Les tentatives d'écriture et l'échange de stratégies

L'activité de cette étape comprend deux phases. Dans un premier temps, les enfants effectuent une tentative d'écriture individuelle. L'enseignant dicte tous les mots sélectionnés pour cette pratique d'orthographes approchées. Il peut laisser les enfants écrire leurs premières graphies sans trop intervenir si ceux-ci ont l'habitude de travailler à l'aide de cette démarche. Ces élèves se sentent déjà compétents et n'ont pas peur d'essayer d'écrire, même s'ils ne sont pas certains de leurs réponses. L'enseignant peut par contre guider leur réflexion à l'aide de questions posées aux enfants. Avec des élèves ayant peu travaillé à l'aide des orthographes approchées, il est important que l'enseignant se mette à l'écoute de leurs représentations sur la langue écrite, qu'il les encourage à écrire et les guide dans leurs tentatives. L'enseignant qui encourage l'enfant et valorise ce qu'il a produit peut contribuer à éviter le « syndrome de la page blanche ». Si les enfants ne sont pas familiarisés avec cette démarche, l'enseignant peut faire un modelage, même s'il s'agit d'une tentative d'écriture individuelle. Par exemple, l'enseignant peut projeter au rétroprojecteur un transparent identique à la feuille sur laquelle les enfants écrivent les mots demandés. L'enseignant verbalise alors ses questionnements à voix haute.

Dans un deuxième temps, les enfants se placent en trios afin d'échanger à propos de leurs stratégies d'écriture et leurs conceptions de la langue écrite. Les trios peuvent être formés selon divers critères et seuls différents essais permettront d'atteindre la formation idéale : placer des forts avec des plus faibles, placer des élèves de même force ensemble, choisir de mêler des enfants volubiles et d'autres plus inhibés, laisser les amis ensemble ou, au contraire, favoriser les échanges entre des enfants qui, de prime abord, n'auraient pas voulu travailler ensemble. Peu importe les critères ayant déterminé la formation des trios, dans tous les cas, les élèves doivent se mettre d'accord sur une hypothèse orthographique commune. L'enseignant peut choisir de se promener d'un trio à l'autre ou de centrer son attention sur un seul trio à la fois. Dans ce dernier cas, il est important que l'enseignant travaille avec des trios différents lors des autres pratiques d'orthographes approchées.    cette étape, il guide et stimule les enfants dans leur réflexion sur la langue écrite.

Le modelage est essentiel. Il faut absolument guider les enfants lors de leurs échanges. Ils doivent apprendre à justifier leurs choix orthographiques à l'aide d'arguments pertinents. Ce qui est plutôt difficile pour des petits. De plus, ils doivent également apprendre à écouter. L'écoute active se développe lentement et cette tâche incombe à l'enseignant. C'est lui qui doit modéliser. Une façon signifiante de le faire, dans les premières expériences avec les orthographes approchées, consisterait pour lui à former un trio avec deux élèves. Pendant que les autres enfants observent, l'enseignant, membre du trio, questionne ses partenaires sur leurs choix orthographiques et justifie ses propres choix. Par exemple, il peut faire référence à diverses approches comme la stratégie phonologique (*J'entends [s] dans le mot « cuisse ».*), la stratégie analogique (*Je me demande si c'est le [s] de « cerise » qui s'écrit avec un « c » ou si ce sont deux « s » comme dans « tasse ».*), la référence à une règle graphotactique (*Je sais que ce n'est pas un seul « s », car ça ferait [z].*) ou la stratégie lexicale (*J'essaie de me souvenir, j'essaie d'écrire le mot de différentes façons. Est-ce qu'il y a une façon d'écrire le mot qui me rappelle quelque chose ?*). Même si les enfants travaillent à l'aide de la démarche des orthographes approchées depuis un certain temps, il peut être pertinent à l'occasion de refaire un modelage.

3. L'intégration

Phase 4 : Le retour collectif sur les mots

Le moment du retour collectif est extrêmement important puisqu'il permet à tous les élèves de bénéficier de la réflexion des autres membres des différents trios. À cette étape, l'enseignant recueille toutes les différentes orthographes des mots du corps humain choisies par les trios. Qu'elles soient erronées ou non, toutes les graphies sont écrites au tableau. Pour varier, l'enseignant peut proposer au membre désigné du trio comme scripteur de venir écrire le mot au tableau. Comme cela est parfois long, l'enseignant peut écrire lui-même les mots lors de la prochaine pratique d'orthographes approchées.

À chacune des propositions d'écriture, l'enseignant demande aux membres du trio de justifier leurs choix orthographiques. Même lorsque le choix des graphèmes et des phonogrammes est correct, l'enseignant peut poser des questions aux enfants afin de les rendre plus réflexifs vis-à-vis des stratégies et des connaissances qu'ils ont

mobilisées. C'est en verbalisant pour les autres et en tentant de justifier les choix opérés que les enfants seront en mesure de construire leur compétence orthographique.

L'enseignant met en valeur tout ce qui a été adopté du système d'écriture dans les graphies des différents trios. Par exemple, un trio qui aurait écrit le mot « nez » comme suit : « ner » ou « né », se verrait féliciter pour avoir produit correctement le graphème « n » ainsi que le phonème [e]. Cette erreur pourrait également donner lieu à une discussion sur les mots homophones : « nez » et « né ».

Phase 5 : La norme orthographique

La norme peut être fournie de différentes façons : en demandant à un autre enseignant ou à un élève plus vieux, en cherchant dans le dictionnaire ou dans Internet, en ayant recours aux affiches de la classe... Si l'on considère que les élèves qui vivent cette activité sont habitués de travailler à l'aide des orthographes approchées, le choix de l'outil pour connaître la norme peut relever de leurs propositions. Dans cette activité, l'enseignant peut dévoiler la norme orthographique en même temps qu'il effectue le retour collectif, et demander aux enfants de quelle façon ils désirent connaître la norme. L'enseignant peut dévoiler la norme à l'aide des mots-étiquettes représentant chacune des parties du corps à apprendre. Si aucun enfant ne le suggère, l'enseignant peut proposer de demander l'orthographe d'un ou deux mots à leurs frères ou leurs sœurs lors de la récréation ou même de poser la question à leurs parents le soir à la maison.

4. Le transfert des apprentissages

Phase 6 : La conservation des traces et la réutilisation des mots

Le transfert des mots appris en orthographes approchées est essentiel. Si les enfants n'ont pas l'impression que la lexicalisation de ces mots est utile, seuls les enfants attirés vers l'écrit ou ceux désirant plaire réinvestiront les mots.

Pour les mots de vocabulaire des différents thèmes abordés au cours de l'année, les sources de réinvestissement sont nombreuses. Ainsi les mots dont l'orthographe a été trouvée en orthographes approchées sont :

- systématiquement consignés dans un cahier d'écriture ou sur une feuille spécialement conçue aux fins de lexicalisation des mots dans le classeur à anneaux « vocabulaire et orthographe » (ou tout autre classeur approprié). Ils sont rassemblés par thème,
- repris lors des ateliers,
- réinvestis lors de la dictée métacognitive de la semaine,
- réutilisés lors des phrases à composer en devoir,
- utilisés à l'occasion par les enfants dans la rédaction de leur journal quotidien,
- à la base du choix des lectures partagées et guidées (Prenoveau, 2007) en fonction des thèmes abordés en classe,
- contenus dans les calligrammes proposés pour décorer la classe ou le corridor,
- repris, le cas échéant, dans les livres utilisés en cercle de lecture.

5. Les compétences visées par cette séquence didactique en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise

Cette séquence didactique vise principalement les compétences 2 et 3 du domaine des langues du programme de formation, soit « Écrire des textes variés » (MEQ, p. 76) et « Communiquer oralement » (MEQ, p. 80). La compétence transversale en lien avec la communication, « communiquer de façon appropriée », est également sollicitée tout au long de cette séquence didactique.

Dans la compétence « Écrire des textes variés », le programme de formation mentionne que « En raison de la diversité des styles d'apprentissage, certaines stratégies peuvent lui convenir [l'élève] mieux que d'autres et il importe alors de les privilégier. Seule la souplesse de la démarche permet d'en accroître l'efficacité. » (MEQ, 2001, p. 76). Ce programme mentionne que « Grâce à une pratique régulière et variée d'activités d'écriture signifiantes, il [le scripteur] s'initie au plaisir d'écrire pour soi et pour communiquer (MEQ, 2001, p. 77). De plus, « L'occasion d'écrire, individuellement ou en sous-groupe, lui est offerte quotidiennement... » (p. 77).

La démarche des orthographes approchées utilisé dans cette séquence permet de répondre aux besoins des élèves puisque chacun a la chance de prendre le risque d'écrire selon ses propres connaissances et selon les représentations qu'il se fait de la langue écrite.

Plus loin, on peut lire dans le programme de formation que « Soutenu par l'enseignant et par ses pairs, il [l'élève] apprend à utiliser ses connaissances orthographiques, grammaticales, lexicales et textuelles, à consulter des ouvrages de référence et à recourir à des outils technologiques » (MEQ, 2001, p. 77).

Dans cette séquence didactique, les élèves sont amenés à réfléchir sur la langue orale et écrite à travers la démarche des orthographes approchées. Lors de la première tentative d'écriture individuelle, l'élève est soutenu par son enseignant afin d'extraire les phonèmes entendus dans les mots qui lui sont dictés. Il doit aller puiser dans son répertoire lexical afin d'effectuer des analogies avec des mots connus pour être en mesure de transcrire les phonogrammes des mots qui lui sont donnés. Lors de l'échange entre pairs, l'élève doit argumenter ses choix orthographiques à l'aide de ses connaissances orthographiques, grammaticales et lexicales, et il doit écouter les arguments de ses partenaires. Quand vient le temps d'effectuer le retour sur la norme orthographique, l'enfant peut aller valider cette norme en utilisant le dictionnaire ou Internet. Il ne s'agit pas simplement de mobiliser l'oral dans la tâche, mais de développer les habilités des élèves, et ce, particulièrement lors des périodes de négociation en équipe et lors du retour collectif, phases dans lesquelles l'écoute active et l'argumentation efficace doivent être explicitement mises en avant.

Dans la compétence « communiquer oralement », le programme mentionne :

Dans un climat favorisant la prise de parole et l'écoute active, l'élève explore en alternance les rôles de locuteur et d'auditeur au cours de situations quotidiennes de communication orale.    l'occasion d'interactions en grand groupe ou en groupes restreints, il peut échanger sur diverses thématiques associées non seulement au français mais à toutes les disciplines (MEQ, 2001, p. 81).

Toutes les fois qu'on leur dicte des mots, les élèves doivent échanger entre eux afin de justifier leurs choix orthographiques. Par le biais de ces échanges, les élèves apprendront    développer leurs habilités d'écoute et également celles de locuteur. Lors des retours collectifs, les enfants devront prendre la parole devant le groupe

entier. Cela implique qu'il faut parler assez fort, regarder les autres enfants en parlant, tout en étant en mesure de soutenir leur intérêt en expliquant leurs choix orthographiques ! Et cela, en écrivant parfois au tableau simultanément.

La compétence transversale « communiquer de façon appropriée » est surtout touchée lorsque l'élève doit, à travers la démarche des orthographes approchées, aller demander la norme orthographique à un adulte de l'école. Dès lors, il prend conscience du type de formulation qu'il doit utiliser pour s'adresser à un adulte qu'il ne connaît pas nécessairement très bien. Par exemple, l'enfant doit attendre si l'adulte est occupé, il doit formuler une question claire, car la personne interpellée est hors contexte et ne sait pas que l'élève est à la recherche de la bonne orthographe d'un mot qui lui a été dicté en classe.

De plus, les cinq critères d'évaluation proposés par le programme de formation peuvent être touchés avec cette démarche. Dans le cas de cette séquence didactique, les critères sont considérés à des moments différents. C'est lors des réinvestissements que les critères peuvent surtout être évalués.

Les composantes de la compétence en écriture sont rejointes directement par la séquence didactique proposée :

- « Recourir à son bagage de connaissances et d'expériences ».
- « Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture ».
- « Évaluer sa démarche d'écriture en vue de l'améliorer ».

Toutes trois renvoient aux tentatives d'écriture et à l'échange de stratégies.

- « Explorer la variété des ressources de la langue écrite » : le retour collectif et le dévoilement de la norme orthographique.

Toutes les composantes de la compétence en écriture peuvent être également abordées lors des différentes activités de transfert, entre autres la composition de phrases, la production de calligramme ou la rédaction du journal quotidien.

Conclusion

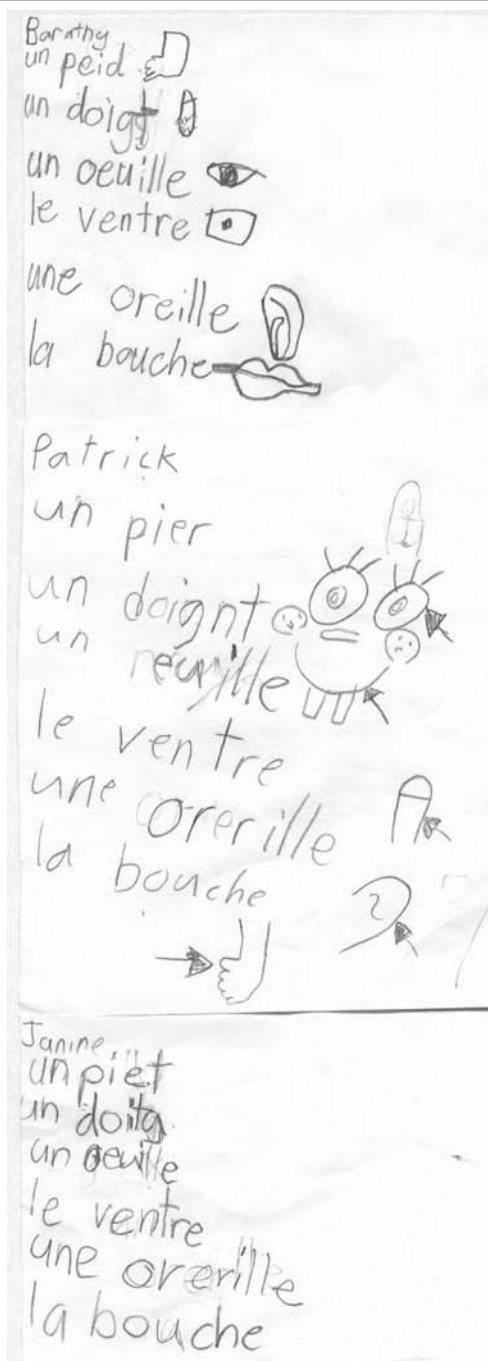
La pratique régulière des orthographes approchées a permis aux élèves de cette classe de construire un solide bagage de connaissances et de stratégies afin d'orthographier en français. Ils ont également pris l'habitude d'être réflexifs par rapport à un objet de connaissance et à exprimer pour autrui l'état de leur réflexion. Ces attitudes face aux savoirs sont essentielles à la construction des compétences, que ce soit en français ou dans les autres matières.

Références bibliographiques

- GOMBERT, A. et J.Y. ROUSSEY (2007). « L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire », *Repères*, 35, p. 233-251.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ (2001). *Programme de formation de l'  cole québécoise :   ducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PRENOVEAU, J. (2007). *Cultiver le goût de lire et d'écrire : enseigner la lecture et l'écriture pour une approche équilibrée*, Montréal, Chenelière Didactique.

Annexe 1

PRODUCTIONS D'ÉLÈVES LORS DE LA PHASE 3





Ruland

une joue

un sourcil

un ongle

des ciles

une narine

le nez



Siwira

une joue

un sourcil

un ongle

des ciles

une narine

Le nez



Annexe 2

DIFFÉRENTS FORMATS DE LA FEUILLE SUR LAQUELLE LES ENFANTS ÉCRIVENT

L'orthographe

	Ma tentative 	Réponse de mon trio 	Norme orthographique 
1			
2			
3			
4			
5			

Geneviève Gagné, novembre 2006

L'orthographe

	Ma tentative 	Réponse de mon trio 	Norme orthographique 
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			

Geneviève Gaané, novembre 2006



Expliciter oralement une démarche écrite de résolution de problèmes mathématiques

Renée Gagnon

*Université du Québec à Trois-Rivières
renee.gagnon@uqtr.ca*

Corneille Kazadi

*Université du Québec à Trois-Rivières
corneille.kazadi@uqtr.ca*

Depuis l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) au primaire, les documents officiels¹ n'ont ni décrit, ni analysé, ni évalué le développement des trois compétences disciplinaires en mathématiques, qui consistent à résoudre une situation-problème mathématique, à raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques et à communiquer à l'aide du langage mathématique afin d'être en mesure de préciser les attentes à la fin de chacun des cycles.

Dans le présent chapitre, nous traiterons, plus particulièrement, de la compétence « communiquer à l'aide du langage mathématique » supposant que l'élève devra interpréter un énoncé de problème écrit, produire un message écrit et expliciter à l'oral sa démarche de résolution. Des observations de conduites langagières et de résolution d'élèves de 2^e, 4^e et 6^e année seront présentées. L'examen de ces conduites vise à déterminer les capacités et les difficultés des élèves à comprendre des énoncés de problèmes et à expliciter une démarche de résolution à l'aide du langage mathématique et du langage courant.

1. La compréhension d'un énoncé de problème

À l'école, les problèmes mathématiques que l'on propose aux élèves sont, le plus souvent, linéarisés sous la forme d'un énoncé écrit. Mis à part l'écriture en chiffres des valeurs numériques, les énoncés de problèmes mathématiques écrits racontent une histoire, même si elle est réduite à sa plus simple expression. Par ailleurs, comme le souligne Coquin-Viennot (2000, p. 41),

les énoncés de problèmes arithmétiques sont des textes particuliers, soumis à un type de lecture spécifique qui attribue une importance prépondérante aux informations permettant d'activer directement le schéma du problème, et en particulier aux informations quantitatives.

Ainsi, résoudre un problème commence par la lecture du texte pour le comprendre. Comprendre un énoncé de problème écrit, c'est construire une représentation du contenu (p. 80). Pour construire cette représentation, l'élève recherche des indices sémantiques dans la formulation de l'énoncé. Il s'agit de termes lexicaux du type

1. *L'évaluation des apprentissages – Au préscolaire et au primaire* (2002); *Échelle des niveaux de compétences – Enseignement primaire* (2002).

« gagner/perdre », « en tout », « de plus », « autant ». Certaines relations évoquées dans l'énoncé du problème sont plus difficiles à interpréter par l'enfant. Ainsi, il n'est pas nécessairement équivalent pour lui de dire qu'on « a gagné 12 billes » ou qu'on « a 12 billes de plus » (Vergnaud, 1981) puisqu'il peut interpréter le verbe « gagner » comme une transformation qui induit une addition et le verbe « avoir » comme une relation statique qui, elle, n'induit pas d'opération. La compréhension de la lecture des relations décrites dans l'énoncé s'avère donc cruciale pour construire une représentation du problème à résoudre qui soit isomorphe au problème soumis et conduise l'élève à mettre en œuvre des procédures de résolution efficaces.

Dans le cas des problèmes comportant des données numériques, ces procédures se traduisent habituellement par le recours à des opérations fondamentales, c'est-à-dire l'addition, la soustraction, la multiplication et la division, et elles se réalisent, le plus souvent, à l'écrit. L'enseignant demande à l'élève de laisser des traces écrites de sa démarche de résolution afin d'être en mesure d'observer et d'évaluer le raisonnement effectué.

Toutefois, l'observation par l'enseignant des traces écrites de la démarche de résolution s'avère insuffisante pour analyser les causes des difficultés ou des réussites de l'élève. Ces traces ne sont qu'une information partielle de l'activité de résolution et elles supposent nécessairement une interprétation de la part de l'enseignant quant à la représentation élaborée à la suite de la lecture de l'énoncé, au raisonnement effectué et aux connaissances mathématiques utilisées pour résoudre le problème. Elles doivent être mises en relation avec d'autres données. En ce sens, l'explicitation orale de la démarche de résolution écrite par l'élève constitue une source d'information importante. Celle-ci vise la mise en mots par l'élève des actions qu'il a réalisées pour résoudre le problème et, si l'explicitation comporte des informations suffisantes et pertinentes, elle informe l'enseignant sur le niveau de compréhension de l'élève (Vermersch, 2003).

2. L'explicitation orale d'une démarche de résolution écrite

Selon le *Programme de formation de l'école québécoise*, la communication écrite et orale d'une procédure de résolution par l'élève « poursuit un double objectif, celui de l'appropriation d'une terminologie spécifique

à la mathématique et celui de la familiarisation avec la démarche de justification» (MEQ, 2001, p. 124). Pour communiquer une démarche de résolution à l'écrit, l'élève peut recourir à divers modes de représentation tels une opération, un diagramme, un schéma, un symbole, etc. Ces modes de représentation font l'objet d'un enseignement dès le 1^{er} cycle du primaire, par exemple le recours à l'addition pour résoudre un problème de transformation du type : *J'ai 6 billes dans ma collection. J'en gagne 12. Combien ai-je de billes maintenant dans ma collection ?* En revanche, l'explicitation orale d'une démarche de résolution constitue une situation de communication « inédite » pour l'élève du primaire, qui s'exprime le plus souvent à propos de situations qui lui sont familières. Elle présente un défi élevé. D'abord, « certains problèmes sont fortement corrélés avec certaines procédures » (Barrouillet et Fayol 1995, p. 386), comme c'est le cas des problèmes de transformation présentés précédemment. Ce type de problème est assez simple à résoudre par les jeunes élèves qui récupèrent en mémoire une procédure de résolution appliquée dans une situation semblable. C'est le cas aussi des problèmes-exercices ou situations d'application qui conduisent à la production de procédures mémorisées qui ne peuvent pas exprimer la compréhension d'une situation, mais relèvent d'une application de techniques ou d'algorithmes (Kazadi, 2006). Ces procédures comportent donc « une part d'implicite dans sa réalisation, précisément pour celui qui l'effectue » (Vermersch, 2003, p. 18), ce qui rend difficile, à l'oral, une description détaillée du déroulement des actions telles qu'elles ont été mises en œuvre. Ensuite, certains problèmes ou situations-problèmes supposent « raisonnement, recherche et mise en place de stratégies mobilisant des connaissances » et engagent l'élève dans une suite d'opérations qui impliquent « différentes stratégies de compréhension, d'organisation, de solution, de validation et de communication » (MEQ, 2001, p. 126). La verbalisation des stratégies mises en œuvre n'est pas habituelle pour le jeune élève. D'une part, elle exige d'avoir à sa disposition un niveau de représentation du problème qui soit suffisamment explicite (Karmiloff-Smith, 2003), d'être en mesure de se décentrer par rapport à la solution élaborée, et de sélectionner suffisamment d'éléments utiles pour décrire la démarche réalisée (Gagnon et Kazadi, 2007). D'autre part, l'explicitation *a posteriori* soulève le problème de la qualité du rappel des actions réalisées (Vermersch, 2003, p. 19).

De plus, la gestion de l'explicitation est aussi tributaire des ressources linguistiques propres au langage mathématique et au langage naturel dont l'enfant dispose pour que son message soit cohérent et recevable par l'enseignant. Cela suppose la mise en œuvre d'opérations de mise en texte particulières : les opérations de connexion-segmentation, de cohésion et de modalisation (Bronckart, 1996). Chacune de ces opérations se concrétise dans le texte par la présence de certaines unités linguistiques. Aux fins de l'expérience rapportée dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés aux opérations de connexion et de modalisation. Les opérations de connexion servent, entre autres, à établir des liens, des relations entre les données du problème ou encore pour marquer les étapes de la procédure de résolution. Elles utilisent des marqueurs de relation du type : *si...alors, de plus*, etc. Les opérations de modalisation permettent à l'élève d'apporter un jugement évaluatif sur le contenu. Dans ce cas, elles utilisent alors des expressions du type : *c'est évident, probablement, vraiment*. Elles peuvent aussi exprimer la norme. Elles utilisent alors des expressions du type : *il faut, on peut*, etc.

3. Déroulement de l'intervention

Afin d'examiner dans quelle mesure les élèves de la fin des trois cycles du primaire sont capables d'explicitier à l'oral une démarche de résolution, nous avons soumis six élèves (2 élèves de 2^e année, 2 élèves de 4^e année et 2 élèves de 6^e année) à la résolution de problèmes mathématiques écrits. Chaque problème a été résolu individuellement pendant dix minutes. La résolution écrite a été suivie d'une explicitation de la démarche. Les élèves ont été rencontrés une seule fois en dehors des heures de classe. Les entretiens en vue d'explicitation ont été enregistrés pour des fins d'analyse.

3.1. Modalités

Individuellement, l'élève a lu le problème et a expliqué oralement son interprétation de l'énoncé. Puis, il a résolu le problème et a laissé des traces écrites de sa démarche de résolution. En équipe de deux, les élèves ont mis en commun leur solution et ont discuté de leur solution respective. L'intention didactique sous-jacente à la mise en commun

des solutions consiste à susciter des interactions qui permettraient aux élèves de clarifier leurs stratégies et, le cas échéant, de dégager les stratégies apparentées.

3.2. Problèmes soumis

Les six élèves rencontrés ont résolu un problème inspiré de celui qui a été posé par l'écrivain français Gustave Flaubert, connu sous le nom de l'âge du capitaine²: «Sur un bateau, il y a 23 moutons et 15 chèvres. Quel est l'âge du capitaine?» Ce problème comporte des données numériques qui n'ont aucun rapport avec la question posée.

Les élèves de 4^e année ont aussi résolu un second problème dans lequel une donnée numérique était combinée avec des données logico-mathématiques (relationnelles): «Jean a trois fois moins de billes que Tito. Lison a deux fois plus de billes que Jean. Tito a deux fois plus de billes que Julie. Julie a 9 billes. À part Julie, combien chacun a de billes?»

Le second problème soumis aux deux élèves de 6^e année comportait des données nécessaires et suffisantes pour le résoudre: «Un marchand du marché Jean-Talon à Montréal reçoit 24 caisses qui contiennent chacune 432 tomates italiennes. Combien de douzaines de tomates le marchand pourra-t-il vendre?»

4. Observations recueillies

À la fin des 1^{er} et 3^e cycles, la résolution écrite a permis d'observer que la représentation du problème est construite à partir du contrat didactique selon lequel l'élève considère qu'un problème doit comporter

-
2. Âge du capitaine: problème posé par l'écrivain français Gustave Flaubert (1821-1880) dans une lettre à sa sœur Caroline en 1843. «Puisque tu fais de la géométrie et de la trigonométrie, je vais te donner un problème: Un navire est en mer, il est parti de Boston chargé de coton, il jauge 200 tonneaux, il fait voile vers Le Havre, le grand mât est cassé, il y a un mousse sur le gaillard d'avant, les passagers sont au nombre de douze, le vent souffle NNE, l'horloge marque trois heures un quart d'après-midi, on est au mois de mai... On demande l'âge du capitaine.» Ce problème contient des données qui ont plus ou moins de liens entre elles et pose une interrogation sans aucun lien avec les données. Quand on paraphrase ce problème, peu importent les données présentées, l'énoncé se termine la plupart du temps par la question: *Quel est l'âge du capitaine?* C'est donc un problème qui n'a pas de solution.

des données nécessaires et suffisantes pour le résoudre et que tout problème posé dans un contexte mathématique a une seule solution. Ainsi, Samuel et Alexandre, respectivement élèves de 2^e et de 6^e année, ont considéré tous les nombres en présence dans l'énoncé du problème, même si les informations fournies sont insuffisantes pour répondre à la question posée. Les exemples suivants illustrent ces procédures de résolution.

EXEMPLE A

Samuel 7ans

Sur un bateau, il y a 23 moutons et 15 chèvres.

Quel est l'âge du capitaine ?

$\begin{array}{c} \text{m} \\ \text{000} \end{array} \quad \begin{array}{c} \text{c} \\ \text{00000} \end{array}$

$$23 + 15 = 38$$

38 ans

sur la table il y a
catre cahier et
3 stylo quel es l'âge
de Samuel

$\begin{array}{c} \text{m} \\ \text{0000} \end{array} \quad \begin{array}{c} \text{c} \\ \text{000000} \end{array}$
23 16
39 ans

Dans l'exemple A, on observe que Samuel a opéré sur les nombres en additionnant 15 chèvres + 23 moutons dans le but de trouver l'âge du capitaine. En ce qui concerne l'algorithme d'addition et l'organisation du travail de résolution, il maîtrise bien la décomposition des nombres en dizaines et en unités. Le fait de changer les variables numériques (quatre et trois) et le contexte (cahiers et stylos) dans le

problème ne le conduit pas à revoir son interprétation des données du problème ni sa procédure de résolution. Son explicitation orale se traduit par : « Je prends $23 + 15$, cela égale 38 âges. »

EXEMPLE B

Alexandre 12 ans 3 mois

6^e

Sur un bateau, il y a 23 moutons et 15 chèvres.

Quel est l'âge du capitaine ?

$$\begin{array}{r} 1. \quad 23 \\ + 15 \\ \hline 38 \end{array} \quad \begin{array}{r} 2. \quad 38 \\ \times 1 \\ \hline 38 \end{array}$$

Rép: le capitaine à 38 ans car il avait un animal par an. Par contre il pourrait aussi ne rien avoir car il ne le problème ne me dit pas donc il manque de renseignements.

Pour Samuel, l'explicitation orale sert à « décrire » l'opération choisie. Elle est centrée sur son exécution en partant de toutes les données du problème même si les données numériques n'ont aucun lien avec la question posée. L'élève éprouve de la difficulté à se décentrer par rapport à la procédure de résolution qu'il a mise en œuvre afin de porter un jugement évaluatif sur celle-ci. Il ne se distance pas de l'algorithme.

Dans l'exemple B, Alexandre utilise la même procédure de résolution que celle élaborée par Samuel. De plus, il recourt à la multiplication pour solutionner une situation qui n'est pas multiplicative ($38 \times 1 = 38$). Lors de son explicitation orale, il utilise des locutions qui ont une valeur de vérité, telle « par contre » : *Par contre, il pourrait aussi ne rien avoir [sic] car le problème ne le dit pas*. Pour Alexandre, l'explicitation orale conduit l'élève à justifier et à évaluer sa démarche.

EXEMPLE C

Sur un bateau, il y a 23 moutons et 15 chèvres.

Quel est l'âge du capitaine ?

*Traces de ta démarche : il ne dise aucune age
parce que ils disent qu'il a 23 moutons
et 15 chèvre*

Contrairement à Samuel et à Alexandre, Amélie, élève de 4^e année, n'engage pas une procédure de résolution, car elle constate que les données sont insuffisantes pour résoudre le problème. Les traces de sa démarche rendent compte de la représentation qu'elle a élaborée de ce qu'est un problème selon laquelle un problème doit comporter des données nécessaires et suffisantes pour le résoudre. Elle souligne que *il ne dise aucune age [sic] parce que ils disent qu'il a 23 moutons et 15 chèvre [sic]*.

Lors de l'explicitation orale de sa démarche, Amélie réitère que l'énoncé ne constitue pas un problème. Elle souligne que *ce n'est pas un problème ; ça n'a pas de rapport*. Ici, on peut penser qu'Amélie pense qu'il n'y a pas de rapport entre les données du problème et la question posée.

EXEMPLE D

Jean a trois fois moins de billes que Tito.
 Lison a deux fois plus de billes que Jean.
 Tito a deux fois plus que de billes que Julie.
 Julie a 9 billes.

Trouve le nombre de billes de chacun des autres joueurs.

Handwritten student work for the problem:

~~Julie~~ 9 billes

Tito 18

$$\begin{array}{r} 9 \\ \times 2 \\ \hline 18 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 18 \\ \div 3 \\ \hline 6 \end{array}$$
 Jean

$$\begin{array}{r} 6 \\ \times 2 \\ \hline 12 \end{array}$$
 Lison

$$\begin{array}{r} 9 \\ + 6 \\ \hline 15 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 15 \\ + 18 \\ \hline 33 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 33 \\ + 12 \\ \hline 45 \end{array}$$

There are also drawings of 6 beads and 3 beads.

Dans l'exemple D³, à la demande de l'enseignant d'expliciter sa démarche écrite, Amélie expose, d'abord, sa stratégie pour sélectionner les informations nécessaires à la résolution du problème. *Je souligne les informations que [sic] j'ai besoin. C'est pour mieux m'aider à faire le problème. On commence par Julie qui a 9 billes.* Cela permet à l'enseignant de constater que l'élève reconnaît les données pertinentes d'une situation-problème et, particulièrement, l'élément qui déclenche la relation quaternaire – Julie a 9 billes – dont dépendent les autres

3. Cet exemple a fait l'objet d'un article intitulé « Communiquer une démarche de résolution de problème en mathématiques au primaire » dans la revue *Vivre le primaire*, hiver 2007-2008 (Gagnon et Kazadi, 2008).

relations pour résoudre le problème. Ainsi, même si la démarche écrite de l'élève ne témoigne pas de l'utilisation de la relation quaternaire pour résoudre le problème, son explicitation orale rend compte que cette relation est comprise.

Par la suite, Amélie ajoute : *Comme Tito en a deux fois plus, je fais 9×2 , ça va me donner 18. Puis, là, on voit que Jean en [sic] a trois fois moins de billes que Tito, je fais $18 \div 3$, ça donne 6. Jean a 6 billes. Lison a 2 fois plus de billes que Jean. Je fais 6×2 , ça donne 12. Lison a 12 billes.* Cela indique aussi à l'enseignant que Amélie comprend les termes relationnels (*fois plus; fois moins*).

4.1. Ressources linguistiques des élèves

Dans l'explicitation orale de la démarche de résolution, on observe qu'à la fin du 2^e cycle, l'élève emploie des marques linguistiques pour réaliser les opérations de connexion. Le *parce que* est utilisé pour marquer une relation causale entre les données et la question.

À la fin du 3^e cycle, l'élève de 6^e année recourt à : *pour, donc* et *parce que* qui marquent des relations causales et *par contre* qui signale une relation « d'opposition/de contraste » entre les données et la question. De plus, chez les deux élèves de 6^e année, on observe le recours aux marques de modalisation – qui supposent que l'élève est en mesure de porter un jugement évaluatif sur la démarche élaborée à l'écrit.

Du point de vue des résultats concernant l'articulation entre l'écrit et l'oral, on observe différents niveaux de prise en charge de la consigne d'explicitation sa démarche de résolution. À la fin du 1^{er} cycle, il n'y a pas de distanciation entre le problème à résoudre et les opérations qui génèrent les données du problème. L'élève décrit la procédure utilisée. À la fin du 2^e cycle, l'élève porte un jugement sur la situation problème et à la fin du 3^e cycle, l'élève recourt à des marques de modalisation. Ces marques concernent soit un commentaire (une évaluation), soit « une valeur de vérité » ou encore « une norme ».

Conclusion

Selon le *Programme de formation de l'école québécoise*, communiquer une démarche de résolution, c'est interpréter et produire un message correct – oral ou écrit – en utilisant un langage mathématique élémentaire (à la fin du 1^{er} cycle), élaboré (à la fin du 2^e cycle) et rigoureux (à la fin du 3^e cycle) (MEQ, 2001). Du point de vue de l'explicitation orale, cela suppose des enjeux importants pour l'élève : 1) qu'il possède une représentation suffisamment « construite » du problème, 2) qu'il réfléchisse aux procédures de résolution élaborées, 3) qu'il explicite sa démarche, donc, qu'il ait accès consciemment aux différents éléments du problème et qu'il exerce un contrôle sur la sélection des informations à communiquer.

D'une façon générale, on observe que l'explicitation orale d'une démarche de résolution écrite par l'élève est tributaire des relations évoquées dans l'énoncé. Plus il y a de relations à établir entre les données, plus il y a d'occasions d'expliciter pour rendre compte des mises en relation effectuées lors de la lecture de l'énoncé et des différentes étapes qui ont conduit à la résolution. Ainsi, comme nous l'avons rapporté dans ce chapitre, le problème proposé en 4^e année⁴ est propice à l'explicitation orale à travers les données relationnelles du problème. C'est une occasion pour l'enseignant de soutenir l'explicitation de l'élève. Celui-ci peut être amené à décrire la stratégie engagée mais aussi à expliquer les mises en relation qu'il a effectuées plutôt que de décrire la procédure utilisée.

Références bibliographiques

- BARROUILLET, P. et M. FAYOL (1995). « Calculer, raisonner, résoudre », dans D. Gaonac'h et C. Golder (dir.), *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette-Éducation, p. 382-409.
- BRONCKART, J-P. (1996). *Activité langagières, textes et discours*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.
- COQUIN-VIENNOT, D. (2000). « Lecture d'énoncés de problèmes mathématiques : effets d'une introduction thématique sur la construction », *Archives de psychologie*, 68, p. 41-58.

4. Problème comportant une donnée numérique combinée avec des données logicomathématiques, présenté à la page 5.

- GAGNON, R. et C. Kazadi (2007). « L'oral et l'écrit dans la résolution de problèmes mathématiques », Communication présentée au 75^e Congrès de l'ACFAS dans le cadre du colloque *L'articulation entre l'oral et l'écrit : réflexion métalinguistique*, Québec, Université du Québec à Trois-Rivières.
- GAGNON, R. et C. Kazadi (2008). « Communiquer une démarche de résolution de problème en mathématiques au primaire », *Vivre le primaire*, 21(1), p. 46-47.
- KAZADI, C. (2006). « Les approches innovantes dans les manuels de mathématiques », dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement, Pistes de réflexion et d'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 137-168.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement au primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- RICHARD, J-F. (1998). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Liège, Armand Colin.
- TROADEC, B. et C. MARTINOT (dir.), *Le développement cognitif : théories actuelles de la pensée en contexte*, Paris, Belin, p. 215-219.
- VERGNAUD, G. (1981). *L'enfant, la mathématique et la réalité*, Berne, Peter Lang.
- VERMERSCH, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*, France, ESF éditeur.



Interventions relatives aux inférences lors de la lecture à haute voix

Marie Dupin de Saint-André

Université de Montréal

marie.dupin.de.saint.andre@umontreal.ca

Isabelle Montésinos-Gelet

Université de Montréal

isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca

Marie-France Morin

Université de Sherbrooke

marie-france.morin@usherbrooke.ca

La lecture à haute voix est une pratique traditionnelle au sein de la famille entre le parent et l'enfant (Bus, 2002). Hors du cadre familial, la lecture à haute voix « constitue un des rituels fondamentaux de la maternelle » (Boiron, 2006, p. 13). En effet, des enquêtes réalisées au Québec, en France et aux États-Unis montrent que les enseignants de maternelle font, entre une et cinq fois par semaine, la lecture à leurs élèves (Giasson et Saint-Laurent, 1999; Grossmann, 2000; Jacobs, Morrison et Swinyard, 2000). Cette pratique permet de mettre les élèves en contact avec l'écrit à travers la médiation de l'enseignant (MEN, 2002). Lorsqu'ils sont en situation d'écoute d'un texte lu, les élèves sont en présence de langage oralisé, c'est-à-dire d'un discours écrit qui est parlé (Rey-Debove, 1998). De plus, la lecture à haute voix les amène, entre autres, à développer leurs habiletés de compréhension (Dickinson et Smith, 1994); cependant, elle n'est pas une activité magique qui ait pour conséquence une amélioration spontanée des habiletés de compréhension des élèves (Meyer, Wardrop, Stahl et Linn, 1994). Certaines interventions, lors des lectures à haute voix en classe, sont plus fécondes que d'autres quant au développement des habiletés des élèves (Dickinson et Smith, 1994; Beck et McKeown, 2001). Ainsi, il est recommandé, dans les recherches, de privilégier, d'une part, des discussions analytiques sur l'histoire (Dickinson et Smith, 1994) et sur la langue (Beck et McKeown, 2001) et, d'autre part, des discussions pour soutenir les stratégies de compréhension des élèves, notamment en les incitant à faire des inférences (Tauveron, 1999). Or une exploration d'outils didactiques destinés aux enseignants du préscolaire et du primaire a permis de constater que les enseignants sont peu encouragés à mettre en place des interventions qui visent à susciter chez les élèves des inférences (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2007). Dans le présent chapitre, nous proposons des interventions pour favoriser la compréhension des inférences lors des lectures à haute voix. À cette fin, dans un premier temps, nous faisons une brève description de notre recherche. Ensuite, nous nous intéressons aux inférences (leur définition, les types d'inférences) et aux moyens de les travailler lors des lectures à haute voix. Enfin, nous suggérons des interventions à réaliser lors de la lecture à haute voix d'un album de littérature de jeunesse afin d'amener les élèves du préscolaire à faire des inférences. Sous la forme d'extraits d'observations, nous présentons, afin d'étayer notre propos, des exemples d'interventions mises en œuvre par des enseignantes expertes au cours de notre recherche.

1. Contexte de l'intervention

C'est dans le but de décrire le contexte de l'intervention, que nous présentons brièvement notre recherche ainsi que sa pertinence au regard des connaissances actuelles dans ce domaine.

1.1. Notre recherche

Dans le cadre d'une recherche doctorale (actuellement en cours), nous avons réalisé une recherche collaborative intitulée « Les pratiques d'enseignement de la littérature de jeunesse au préscolaire et le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences », dans six classes de préscolaire. Parmi les enseignantes, quatre ont été formées de façon à pouvoir travailler les inférences lors des lectures à haute voix, tandis que les deux autres n'ont suivi aucune formation. Un de nos objectifs de recherche consistait à décrire les pratiques de lecture à haute voix adoptées au préscolaire par des enseignants experts¹ qui ont pour objectif de travailler la compréhension inférentielle. Afin de répondre à cet objectif, nous avons observé chaque enseignante, à quatre reprises, lors de la lecture à haute voix d'un album de littérature de jeunesse en classe. Dans la dernière partie de ce chapitre, nous présentons des résultats préliminaires de notre recherche sous la forme d'interventions issues de ces observations.

1.2. La pertinence de notre recherche

Il semble que de nombreux problèmes de compréhension soient imputables à des difficultés ayant trait au processus inférentiel (Golder et Gaonac'h, 2004). Une enquête menée en Belgique a, notamment, mis en avant que les élèves du début du secondaire se montrent peu capables de faire, seuls, des inférences simples (Lafontaine, 1997). De plus, il semble que les élèves en difficulté aient une représentation erronée de l'acte de lire selon laquelle ils pensent « qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre » (Goigoux, 1998, p. 159). Cette représentation erronée ne serait pas sans lien avec certaines pratiques d'enseignement de la lecture qui mettent l'accent sur la compréhension littérale et l'identification des mots (Goigoux,

1. Dans cette recherche, les enseignants experts ont un haut degré de réflexivité, connaissent la littérature de jeunesse et s'engagent (ou se sont engagés) dans une démarche de formation continue relative à l'enseignement de la littérature.

1998; Tauveron, 2002). Dans un même sens, une chercheuse rapporte que les enseignants posent « cinq fois plus de questions factuelles que de questions inférentielles » (Giasson, 2003, p. 270). Ainsi, il est possible d'émettre l'hypothèse que les difficultés à faire des inférences s'expliquent par deux raisons : les élèves ont appris tardivement que lire nécessite de faire des inférences et ils ont été peu entraînés à y parvenir (Lafontaine, 1997). Afin d'aider les élèves à développer leur habileté à effectuer des inférences, il est recommandé de travailler cet aspect de la compréhension dès le début de la scolarité (Lafontaine, 2003; Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006; Tauveron, 1999). Actuellement, au Québec, apprendre à faire des inférences débute dès le 2^e cycle du primaire et constitue un problème majeur pour les élèves qui doivent passer d'une compréhension littérale à une compréhension plus subtile. En ce sens, il appert que « les enseignants du troisième cycle se plaignent souvent que les élèves éprouvent des difficultés à opérer des inférences » (Giasson, 2003, p. 268). Il est certes reconnu que l'habileté à faire des inférences augmente avec l'âge (Giasson, 2003), mais une recherche a récemment montré qu'un entraînement peut également permettre de développer l'habileté des élèves du préscolaire à y parvenir (Bianco, Pellenq et Coda, 2004). Puisqu'il apparaît que les élèves du préscolaire peuvent apprendre à réaliser des inférences, par le biais de cette recherche, nous avons tenté de reconnaître des pratiques de lecture à haute voix pouvant favoriser le développement de cette habileté. Les extraits d'observations présentés dans la troisième partie de ce chapitre révèlent également qu'à l'aide de la médiation de l'enseignant les élèves du préscolaire se montrent capables de faire des inférences qui peuvent, au premier abord, sembler trop complexes pour des enfants de cet âge.

2. Description de l'intervention

Dans cette section qui consiste à décrire l'intervention, nous mettons l'accent sur différents points qui semblent essentiels et préalables à la compréhension de la troisième partie du chapitre. En premier lieu, dans la mesure où nous nous intéressons à la compréhension d'un texte oralisé par l'enseignant au préscolaire, nous nous questionnons sur les liens entre ce type de compréhension et la compréhension en lecture. Par la suite, nous nous concentrerons sur la définition des inférences et des types d'inférences, puisqu'il s'agit de l'aspect de

la compréhension des textes sur lequel porte notre recherche. Pour finir, nous nous intéressons aux moyens à utiliser au préscolaire pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix.

2.1. La compréhension en lecture et la compréhension de textes oralisés

La compréhension en lecture peut se définir comme «le processus consistant simultanément à extraire et à construire le sens à travers l'interaction et l'implication avec le langage écrit²» (RAND, Reading Study Group, 2004, p. 720). Le lecteur joue, ainsi, un rôle actif dans la construction du sens du texte en utilisant les informations qui lui sont fournies dans cet écrit et il les complète à l'aide de celles qui lui sont inférées, c'est-à-dire d'éléments non présents dans le texte (Denhière et Baudet, 1992). La nécessité de faire des inférences pour comprendre un texte ne se limite pas au cas des textes complexes ; même les textes simples requièrent des inférences (Lafontaine, 2003 ; Yuill et Oakhill, 1991).

La compréhension, notamment, de l'implicite dans le texte, peut être travaillée à l'oral, dès le préscolaire, au moyen de textes écrits oralisés par l'enseignant. En effet, les processus impliqués dans la compréhension d'un texte oralisé sont relativement semblables à ceux qui sont mis en jeu lors de la compréhension en lecture (Fayol, 1996).

2.2. Les inférences

Dans cette recherche, nous avons privilégié la définition des inférences proposée par Fayol (1996) à partir d'une définition de van den Broek (1994), car Fayol prend en considération que les processus inférentiels sont impliqués dans la compréhension en lecture ainsi que dans la compréhension de textes oralisés. En effet, les inférences « concernent les informations [devant être] activées au cours de l'activité de compréhension mais qui ne correspondent pas à des données explicitement

2. Traduction libre de *The process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language* (RAND, Reading Study Group, 2004, p. 720).

évoquées dans le texte lu ou entendu³ » (van den Broek, 1994, p. 556 ; traduction de Fayol, 1996, p. 91). Il existe différents types d'inférences et diverses classifications de celles-ci (Denhière et Baudet, 1992).

2.3. Les différents types d'inférences

Afin de fournir une classification utile aux enseignants, nous avons adapté une classification proposée par Bianco et Coda (2002). Ainsi, nous regroupons les inférences en trois catégories : les inférences nécessaires à la compréhension, les inférences optionnelles et celles qui, selon le contexte, peuvent être nécessaires ou optionnelles.

2.3.1. Les inférences nécessaires à la compréhension

Parmi les inférences nécessaires à la compréhension, citons les inférences anaphoriques, les inférences causales et les inférences lexicales.

Les inférences anaphoriques demandent de comprendre les liens entre un mot de substitution et son référent (Bianco et Coda, 2002 ; Fayol, 1996). Par exemple, dans les phrases « Émilie, telle une sprinteuse, court en direction de l'école. Elle est pressée, car elle a raté l'autobus scolaire. Lorsqu'elle met enfin les pieds dans la cour d'école, ses amis sont encore en train de jouer », il faut, notamment, comprendre que le pronom « elle » renvoie à Émilie.

Les inférences causales requièrent la compréhension d'un lien de causalité (implicite) entre plusieurs événements (Bianco et Coda, 2002 ; Fayol, 1996). Ces inférences sont d'une importance capitale lorsqu'il s'agit de comprendre un récit (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996). Si nous reprenons l'exemple précédent, il faut comprendre le lien de causalité entre les deux premières phrases, c'est-à-dire qu'Émilie court, car elle est pressée.

Les inférences lexicales font référence à la compréhension d'un mot du texte qui ne fait pas partie du répertoire lexical du lecteur ou de l'auditeur (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006). Dans notre exemple, le jeune lecteur ou auditeur aura recours à un processus de résolution de problème de façon à comprendre le sens du mot « sprinteuse » dans cette phrase.

3. Traduction réalisée par Fayol (1996, p. 91) de *The term inference refers to information that activated during reading yet not explicitly stated in the text* (van den Broek, 1994, p. 556).

2.3.2. Les inférences optionnelles

Il existe également des inférences qui, sans être nécessaires à la compréhension du texte, permettent d'enrichir la compréhension. Il s'agit des inférences antérogrades et des inférences pragmatiques.

Les inférences antérogrades (ou prédictives) sont des anticipations plausibles de la suite du texte (Bianco et Coda, 2002 ; van den Broek, 1994). En ce qui concerne notre exemple, nous pourrions arrêter notre lecture après les deux premières phrases et interroger les élèves pour savoir ce qu'ils pensent qu'il va arriver à Émilie dans la suite de l'histoire. Il est important de noter qu'il ne s'agit pas de demander à tout moment aux élèves de faire des prédictions de la suite de l'histoire, mais plutôt de choisir les moments clés de celle-ci pour poser ce type de questions. De plus, les prédictions seules ne suffisent pas, elles ne constituent un intérêt pour la compréhension que lorsqu'elles font ensuite l'objet d'un retour qui vise à les évaluer (Tauveron, 2002).

Les inférences pragmatiques consistent en une élaboration qui donne lieu à un résultat plausible en fonction des connaissances que la personne a du sujet traité (Bianco et Coda, 2002). Souvent, lorsque des questions portent sur des inférences pragmatiques, plusieurs réponses sont acceptables. Pour ce qui est de notre exemple, nous pourrions nous demander ce qui a mis Émilie en retard. Cela pourrait être le réveil-matin de ses parents qui n'a pas sonné, mais elle pourrait également avoir voulu regarder la fin de son dessin animé préféré avant de se décider à partir pour l'école.

2.3.3. Les inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte

Cette catégorie regroupe des types d'inférences qui, en fonction du contexte, seront nécessaires ou optionnelles à la compréhension d'un texte. Il s'agit des inférences de différents contenus et des inférences logiques.

Les inférences de différents contenus englobent les inférences de lieu, d'agent, de temps, d'instrument, d'objet, de sentiment-attitude, de catégorie et d'action. En ce qui a trait à notre exemple, nous devons faire une inférence d'agent pour savoir qu'Émilie est une enfant. Afin de ne pas surcharger le texte, nous ne donnons pas un exemple de questions pour chacune des inférences de différents contenus.

Les inférences logiques sont celles qui, à la suite d'une déduction, donnent lieu à un résultat certain (Bianco et Coda, 2002). Dans notre exemple, l'inférence logique consiste à comprendre qu'Émilie n'arrive pas en retard à l'école puisque ses amis sont encore dans la cour d'école.

2.4. Les moyens de travailler les inférences lors des lectures à haute voix

Au préscolaire, travailler les inférences peut se faire lors des lectures à haute voix de livres de littérature jeunesse à travers la médiation de l'enseignant. Celui-ci peut questionner les élèves pour les amener fréquemment à faire des inférences (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006). Dans ce cas, il est préférable d'utiliser des questions ouvertes pour les inviter à réfléchir sur l'histoire, ainsi que des questions de relance à travers lesquelles l'enseignant demande de justifier leurs réponses (*Dans l'histoire, qu'est-ce qui t'a fait penser que... ?*). De plus, notre analyse préliminaire des observations réalisées dans le cadre de notre recherche a permis de constater que l'enseignant peut également faire un apport d'informations de façon à aider les élèves à réaliser les inférences. Enfin, la citation d'extraits du livre donne la possibilité à l'enseignant de montrer aux élèves que leurs réponses ne concordent pas avec le sens du texte. Ainsi, lors des lectures à haute voix, le va-et-vient est constant entre le texte oralisé par l'enseignant et l'oral lors des intermèdes de discussion dans lesquels les élèves et l'enseignant sont mis en situation d'utiliser le langage pour réfléchir sur l'histoire. Lors des lectures à haute voix de l'enseignant, la coexistence de l'oral et de l'écrit permet aux élèves de capter des indices relatifs à certaines différences entre l'oral et l'écrit (Noël-Gaudreault, 2005) (par exemple : constructions syntaxiques différentes et registre de langue plus soutenu), même si celles-ci ne constituent pas, dans ce cas, l'objet d'un enseignement.

Le tableau 4.1 présente une synthèse des différents types d'inférences ainsi que des exemples de questions permettant de les travailler lors des lectures à haute voix.

TABEAU 4.1 Les différents types d'inférences et leur définition

	Type d'inférence	Définition	Exemple de questions pour travailler ce type d'inférence
Les inférences nécessaires à la compréhension	<i>Les inférences anaphoriques</i>	Il s'agit de comprendre les liens entre un mot de substitution et son référent.	Qui est-ce qui... ?
	<i>Les inférences causales</i>	Il s'agit de comprendre un lien de causalité (implicite) entre plusieurs événements.	Pourquoi tel événement survient ? Comment le personnage y est-il parvenu ¹ ?
	<i>Les inférences lexicales</i>	Il s'agit de comprendre un mot du texte qui ne fait pas partie du répertoire lexical du lecteur ou de l'auditeur (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006).	À ton avis, que veut dire le mot... ?
Les inférences optionnelles	<i>Les inférences antérogrades (prédictives)</i>	Il s'agit de faire des anticipations plausibles de la suite du texte.	Que va-t-il se passer ensuite ? Que va-t-il arriver à tel personnage ?
	<i>Les inférences pragmatiques</i>	Il s'agit d'une élaboration qui donne lieu à un résultat plausible. Souvent, plusieurs réponses seront acceptables.	Cela dépend du contexte. Par exemple: Le facteur a été mordu pendant sa tournée. Par qui le facteur a-t-il été mordu ?

1. Ces questions sont proposées par Nicholas et Trabasso, 1980 ; Trabasso et Stein, 1997 ; Warren, Nicholas et Trabasso, 1979, dans Makdissi (2004, p. 7).

	Type d'inférence	Définition	Exemple de questions pour travailler ce type d'inférence
Les inférences qui, selon le contexte, sont nécessaires ou optionnelles	<i>Les inférences de différents contenus</i>	Il s'agit des inférences de lieu, d'agent, de temps, d'instrument, d'objet, de sentiment-attitude, de catégorie et d'action.	Inférence de lieu : À quel endroit... ? Inférence d'agent : Qui est... ? Inférence de temps : À quel moment... ? etc.
	<i>Les inférences logiques</i>	Ce sont des inférences qui, à la suite d'une déduction, donnent lieu à un résultat certain.	La question portera sur l'élément qui doit être déduit.

3. Déroulement de l'intervention

Nous présentons une lecture à haute voix de l'album *Deux grenouilles* écrit et illustré par Wormell. Dans la description du déroulement de cette lecture, nous proposons des interventions pour travailler la compréhension des inférences. Des extraits d'observations d'enseignantes du préscolaire lisant ce livre et en discutant avec leurs élèves donneront une illustration de ces interventions.

3.1. Les interventions à privilégier « avant la lecture »

Présenter la première de couverture, lire le prénom et le nom de l'auteur-illustrateur⁴ et lire le nom de la maison d'édition. Cette façon de faire permet aux élèves de développer leur culture quant aux livres.

À partir des informations de la première de couverture (titre et illustration), demander aux élèves de faire des prédictions sur ce qui se passera dans l'histoire (inférence antérograde ou prédictive).

4. Chris Wormell.

3.2. Les interventions à mettre en œuvre « pendant la lecture »

Lire les quatre premières pages de l'album. Dans ces premières pages, on voit deux grenouilles qui discutent sur un nénuphar. Une des deux grenouilles tient un bâton (comme sur l'illustration de la première de couverture) et explique que c'est « par sécurité » qu'elle le tient, pour éloigner le chien.

Après la lecture de la quatrième page, demander aux élèves comment cette grenouille se sent si elle a besoin de tenir un bâton pour être en sécurité (inférence de sentiment-attitude).

Lire les pages 5, 6, 7. Dans ces pages, la grenouille qui ne tient pas de bâton s'étonne de la réponse de sa congénère et cherche un chien dans les parages. La grenouille qui tient le bâton explique à sa congénère qu'elle le tient dans le but de faire fuir le chien.

Après la lecture de la page 7, poser la question suivante aux élèves : *qu'est-ce que la grenouille n'a jamais vu ni dedans, ni même sur le bord de l'étang ?* (inférence anaphorique).

Extrait 1

L'enseignante questionne les élèves pour les amener à faire une inférence anaphorique.

Enseignante (elle lit la page 7 du livre) : *Mais aucun chien n'est jamais venu nager dans cet étang, protesta l'autre grenouille. Aussi loin qu'il m'en souvienne, je n'en ai jamais vu, ni dedans, ni même sur le bord* (Wormell, 2003, p. 7). Qu'est-ce qu'elle n'a jamais vu ni dedans, ni au bord ?

Élève : *Un chien.*

Lire la page 8. Dans celle-ci, la grenouille qui ne tient pas le bâton se demande pour quelle raison un chien viendrait dans l'étang et explique que la chasse à la grenouille ne semble pas constituer le sport préféré des chiens. En cet instant, il peut être intéressant de demander aux élèves pour quelles raisons un chien pourrait décider de nager dans l'étang (inférence pragmatique).

Extrait 2

L'enseignante questionne les élèves pour qu'ils fassent une inférence pragmatique. Ensuite, elle cite le texte de façon à indiquer à l'élève que sa réponse ne concorde pas avec le sens du texte.

Enseignante : *Pourquoi tu penses, toi, qu'un chien viendrait nager dans cet étang ?*

Élève 1: *Pour se rafraîchir s'il a trop chaud.*

L'enseignante nomme le prénom d'un autre élève.

Élève 2: *Parce que c'est facile, il chasse des grenouilles.*

Enseignante: *Ça chasse des grenouilles, un chien.* Elle cite le texte: *La chasse à la grenouille n'est pas leur sport favori, que je sache* (Wormell, 2003, p. 8). *Est-ce que c'est leur sport favori?*

Élève 2: *Je ne sais pas.*

Lire les pages 9, 10, 11 dans lesquelles la grenouille qui tient le bâton explique que le chien pourrait vouloir aller dans l'étang pour y chercher la balle lancée par son maître. La grenouille (sans bâton) ne trouve pas la réponse acceptable et répond qu'étant donné la grandeur de l'étang, «il faudrait que la balle soit lancée avec une force rare pour nous atteindre» (Wormell, 2003, p. 11). Ici, il est pertinent d'inciter les élèves à se questionner sur l'expression «une force rare» (inférence lexicale).

Extrait 3

À partir d'une inférence lexicale sur l'expression «une force rare», l'enseignante provoque une inférence causale chez les élèves.

Enseignante: *Qu'est-ce qu'il veut dire par une force rare? [...]*

Élève 1: *Très fort.*

Enseignante: *Très fort. Pourquoi ça a besoin d'être très fort?*

Élève 1: *Ben pour le lancer loin et que le chien y puisse... y puisse faire faire des exercices.*

Enseignante: *Pour que le chien puisse faire de l'exercice. Oui, pourquoi ça a besoin d'être lancé très fort [...] la balle?*

Élève 2: *Rare, ça veut dire que c'est sûr que y'en a pas puis c'est... c'est dur d'en trouver qui font ça.*

Enseignante: *Oh! J'comprends. Ouais, c'est bien expliqué.*

Élève 3: *Parce que y sont loin, fait que y faudrait un lancer fort [il fait comme s'il lançait une balle] vraiment fort même plus que ça.*

Enseignante: *Pour...*

Élève 3: *Pour les atteindre.*

Enseignante: *Pour les atteindre. Hé, vraiment très bien expliqué.*

Lire les pages 12, 13, 14. Dans ces pages, la grenouille qui tient le bâton explique que le maître du chien pourrait être un champion de javelot et que, dans ce cas, il pourrait lancer la balle loin dans l'étang.

Le bâton pourra alors être utile pour faire fuir le chien qui risquerait de vouloir les manger. Ici, il est possible de demander aux élèves de faire une inférence pragmatique en leur faisant imaginer les façons de faire fuir un chien avec un bâton.

Extrait 4

L'enseignante amène les élèves à faire une inférence pragmatique en leur demandant d'imaginer les façons de faire fuir le chien.

Enseignante: *Quand t'es une grenouille, comment tu peux faire fuir un chien avec un bâton ?*

Élève 1: *Il va lui donner un coup sur le nez.*

Enseignante: *Sur le museau. Qu'est-ce que tu dirais toi [...], comment tu peux faire fuir le chien avec le bâton ?*

Élève 2: *On peut le lancer.*

Enseignante: *En le lançant. Puis, qu'est-ce qui arriverait à ce moment là ?*

Élève 2: *Il partirait le chien pour chercher le bâton.*

Enseignante: *Ah, bon ! Ça serait une diversion à ce moment-là.*

Lire les pages 15, 16, 17, 18. Dans ces pages, l'autre grenouille rit, car elle trouve la possibilité de se faire manger par un chien ridicule. Elle précise même qu'il serait plus probable qu'elles se fassent manger par un brochet ou un héron. Elle rit tellement qu'elle finit par tomber dans l'eau à proximité d'un brochet. Il est intéressant d'inviter les élèves à observer l'illustration de la page 18 dans laquelle la grenouille qui est dans l'eau continue de rire, tandis que l'autre grenouille semble pétrifiée. De plus, ce moment dans l'histoire est propice à la réalisation d'une inférence antérograde.

Extrait 5

L'enseignante interroge les élèves pour les amener à faire une inférence causale à partir de l'illustration.

Enseignante: *Regardez bien les deux grenouilles.*

Élève 1: *La grenouille, elle qui a le bâton, elle a peur, l'autre grenouille, elle qui est tombée dans l'eau, y rit.*

Enseignante: *Voulez-vous bien me dire comment ça se fait qu'elle rit cette grenouille-là ?*

Élève 2: *Parce qu'elle pense que le... lui il a peur de aller dans l'eau.*

Enseignante: *Ah... Ah... et comment ça se fait qu'elle continue à rire ?*

Élève 3: *Parce que elle le voit pas.*

Enseignante: *Ah... Elle ne voit pas le brochet, pourquoi ?*

Élève 3: *Parce qu'elle regarde pas du bon côté.*

Enseignante: *Le brochet, il est... [avec sa main, elle montre l'arrière]*

Élève 4: *Derrière.*

Enseignante: *Derrière elle. Alors, elle ne le voit pas elle, elle continue à rire [elle rit]. Mais, l'autre, elle fait ha!!! Et pourquoi, elle, elle a peur ?*

Élève 5: *Parce que le brochet, parce que le brochet, il va manger la grenouille.*

Enseignante: *Et cette grenouille-là, ici, elle [elle montre son œil]... elle le voit. Regardez, elle le voit le brochet.*

Extrait 6

L'enseignante questionne les élèves pour les amener à faire une inférence antérograde (prédictive).

Enseignante: *Qu'est-ce que vous pensez qu'il va se passer ? Alors, toi, [elle nomme un élève], tu penses que la grenouille qui a le bâton...*

Élève 1: *Sauter dans l'eau puis elle va le frapper.*

Enseignante: *Elle va sauter dans l'eau puis elle va le frapper [...]*

Élève 2: *Moi, je crois que la grenouille... elle va dire attention y'a un brochet derrière toi.*

Enseignante: *Alors, tu penses que cette grenouille-là (elle montre la grenouille qui tient le bâton) va lui dire...*

Élève 2: *Y'a un brochet derrière toi.*

Enseignante: *Est-ce qu'elle va dire [elle dit la suite à voix basse] y'a un brochet derrière toi ?*

Élève 2: *Non.*

Enseignante: *Comment elle va dire ça ?*

Élèves et enseignante: *[la suite est dite très fort] Y'a un brochet derrière toi !*

Élève 3: *Moi, je pense qu'y va s'enfuir en sautant dessus les nénuphars.*

Enseignante: *Toi, tu penses que cette grenouille-là [elle montre la grenouille qui est dans l'eau].*

Élève 3: *Non [elle montre l'autre grenouille].*

Enseignante: *Ou celle-là [elle montre la grenouille qui est sur le nénuphar]. Elle va s'enfuir, elle va laisser l'autre dans l'eau.*

Lire les pages 19, 20, 21 et 22. Dans celles-ci, au moment où le brochet est sur le point de manger les grenouilles, celles-ci se font attraper par un héron. Après la lecture de la page 22, il est pertinent d'interroger les élèves pour savoir pour quelle raison le héron prend les grenouilles dans son bec (inférence causale). En effet, pour les plus jeunes élèves, il s'avère un peu compliqué de comprendre l'intention du héron.

Extrait 7

L'enseignante questionne les élèves et leur apporte des informations de façon à les aider à faire une inférence causale.

Enseignante: *Pourquoi est-ce que le héron les prend dans son bec ?*

Élève 1: *Parce qu'il a faim.*

Enseignante: *Ok.*

Élève 2: *Parce qu'il veut les manger.*

Enseignante: *Tu crois ? Oui.*

Élève 3: *Parce qu'il veut les sauver.*

Enseignante: *Il veut les sauver.*

Élève 4: *Il veut les sauver après il va les manger.*

Enseignante: *Tu crois.*

Élève 5: *Il va les sauver ou il va les... les manger.*

Enseignante: *Qu'est-ce que c'est son repas... on avait parlé tantôt de son repas préféré. Est-ce qu'il y en a qui s'en souviennent ?*

Élève 6: *C'est des grenouilles.*

Enseignante: *C'est des grenouilles. Alors, pourquoi tu penses qu'il les prend dans son bec ?*

Élève 6: *À cause qui veut les manger.*

Lire les pages 23 et 24. Dans ces dernières, le héron fuit avec les deux grenouilles dans son bec. La page 24 comporte un seul mot «Mais...» (Wormell, 2003, p. 24). À ce moment clé de l'histoire, il est pertinent de demander aux élèves ce qu'ils pensent qu'il va se passer par la suite (inférence antérograde).

Lire les pages 25, 26, 27, 28. Dans ces pages, les grenouilles réussissent, grâce au bâton qui s'est bloqué dans le bec du héron, à s'échapper. Elles se retrouvent dans l'étang et se dépêchent de se diriger vers la rive afin d'aller chercher des bâtons.

Après la lecture de la page 28, il peut être intéressant de demander aux élèves pourquoi les grenouilles décident de partir à la recherche de bâtons (inférence causale).

Extrait 8

L'enseignante questionne les élèves pour les inciter à faire une inférence causale et une inférence de catégorie.

Enseignante: *Pour quoi faire ? Euh... oui. Qu'est-ce qu'ils vont faire avec ça ?*

Élève 1: *Y vont... y vont... y pourront se sauver de eux qui veulent les manger.*

Enseignante: *Les prédateurs. Oui.*

Élève 2: *Pour la protéger.*

Enseignante: *Qu'est-ce que tu en penses ?... Toi tu penses quoi ? [...]*

Élève 3: *Pour se protéger.*

Enseignante: *Pour se protéger, aussi. Pour se protéger de qui ?*

Élève 3: *Des brochets, puis des hérons, puis des chiens.*

Enseignante: *Ce sont tous quoi ces choses-là ?*

Élève 4: *Des prédateurs.*

Lire les pages 29 et 30. Dans ces deux dernières pages, il est précisé que puisque les grenouilles se trouvent dans les bois, elles ratent la venue du champion de javelot et de son chien. Une fois ces pages lues, montrer aux élèves l'illustration qui se trouve au-dessus de « l'achevé d'imprimer ». Celle-ci met en lumière le brochet qui tient dans sa gueule le ballon lancé par le champion de javelot.

Après la lecture de la page 30 et l'observation de l'illustration au-dessus de « l'achevé d'imprimer », il peut être pertinent de demander aux élèves ce que les grenouilles ont évité en étant dans les bois (inférence logique).

Extrait 9

L'enseignante questionne les élèves pour qu'ils fassent une inférence logique pour comprendre le dénouement de l'histoire.

Enseignante: *Ok. Et, elles se sont sauvées de quoi là en étant dans les bois ?*

Élève 1: *De le chien.*

Enseignante: *Et, est-ce que vous pensez qu'un champion de javelot, ça lance assez fort, pour lancer... à quel endroit il fallait lancer la balle ?*

Élève 2: *Dans l'eau.*

Enseignante: *Plus précisément. Il fallait lancer la balle où ? [...]*

Élève 3: *Sur la feuille de nénuphar.*

Enseignante: *Au milieu de l'étang. Hein. Est-ce que vous pensez que la balle a été lancée assez loin ?*

Plusieurs élèves: *Oui.*

Enseignante: *Ils l'ont échappé belle hein !*

Le tableau 4.2 présente une synthèse des interventions pour travailler la compréhension des inférences lors de la lecture de l'album *Deux grenouilles* de Wormell (2003).

TABEAU 4.2 Synthèse des interventions à mettre en œuvre lors de la lecture à haute voix de l'album Deux grenouilles

	Description des interventions	Type d'inférence
Avant la lecture	Présenter la 1 ^{re} de couverture : Lire le nom de l'auteur-illustrateur Lire le nom de la maison d'édition	
	À partir des informations de la 1 ^{re} de couverture (titre et illustration): Demander aux élèves de faire des prédictions sur ce qui va se passer dans l'histoire.	Inférence prédictive
Pendant la lecture	Lire les 4 premières pages de l'album : Demander aux élèves comment la grenouille se sent si elle a besoin de tenir un bâton pour être en sécurité.	Inférence de sentiment-attitude
	Lire les pages 5, 6 et 7 : Poser la question suivante: Qu'est-ce que la grenouille n'a jamais vu ni dedans, ni même au bord de l'étang ?	Inférence anaphorique
	Lire la page 8 : Demander aux élèves pour quelles raisons un chien pourrait décider de nager dans l'étang.	Inférence pragmatique
	Lire les pages 9, 10 et 11 : Amener les élèves à se questionner sur l'expression « une force rare ».	Inférence lexicale

	Description des interventions	Type d'inférence
Pendant la lecture	Lire les pages 12, 13 et 14: Questionner les élèves pour qu'ils imaginent différentes façons de faire fuir un chien avec un bâton.	Inférence pragmatique
	Lire les pages 15, 16, 17 et 18: Amener les élèves à observer l'illustration de la page 18 et leur demander pour quelle raison une des grenouilles rit tandis que l'autre semble pétrifiée. Demander aux élèves ce qui va ensuite se passer dans l'histoire.	Inférence causale Inférence prédictive
	Lire les pages 19, 20, 21 et 22: Questionner les élèves pour connaître la raison pour laquelle le héron prend les grenouilles dans son bec.	Inférence causale
	Lire les pages 23 et 24: Demander aux élèves de prédire ce qui va se passer dans la suite de l'histoire.	Inférence prédictive
	Lire les pages 25, 26, 27 et 28: Questionner les élèves pour savoir quelles sont les raisons qui poussent les deux grenouilles à partir à la recherche de bâtons.	Inférence causale
	Lire les pages 29, 30 et montrer l'illustration au-dessus de l'achevé d'imprimer: Demander aux élèves ce que les grenouilles ont évité en étant dans les bois.	Inférence logique
Après la lecture	Revenir sur les prédictions faites tout au long de l'histoire afin de voir si elles ont été vérifiées ou pas.	

3.3. Les interventions à privilégier « après la lecture »

Une fois la lecture terminée, il est primordial de revenir sur les prédictions faites tout au long de l'histoire, afin de voir si celles-ci ont été vérifiées ou pas. Ce travail peut conduire à reconnaître avec les élèves les indices ayant permis de faire des prédictions qui se sont avérées vraies ainsi que les indices qui ont induit en erreur.

3.4. Quelques conseils quant au déroulement de la lecture à haute voix

Tout d'abord, l'enseignant doit porter une attention particulière au choix des œuvres lues en classe. En effet, s'il s'agit de faire un travail sur la compréhension, il faut privilégier des textes qui présentent une certaine complexité (Tauveron, 1999). Quand un texte est oralisé, certains indices relatifs à l'histoire sont donnés aux élèves par la médiation orale de l'enseignant, et cela, à travers le changement de débit, les pauses, l'allongement, l'accent d'insistance, la montée de la voix et les intonations particulières (Chemla et Dreyfus, 2002, p. 113). Ainsi, il est essentiel pour l'enseignant de préparer sa lecture orale en tenant compte de ces différents éléments. De plus, afin de mettre en place des interventions qui favorisent la compréhension des inférences, l'enseignant doit se préparer en faisant au préalable une lecture attentive du livre pour identifier les inférences (Dewitz et Dewitz, 2003). Ensuite, lors des lectures à haute voix, l'enseignant doit choisir avec soin les questions qu'il veut poser aux élèves. Pour ce faire, il doit préférentiellement mettre l'accent sur les questions qui permettront aux élèves d'approfondir leur compréhension. Enfin, l'enseignant doit veiller à ne pas tomber dans l'excès de questions inférentielles qui risquerait de rendre la lecture trop longue pour les plus jeunes. Sur ce point, il revient à chacun d'en juger selon la capacité d'attention des élèves lors des lectures à haute voix.

Conclusion

Bien connaître les types d'inférences est une tâche qui peut paraître complexe au premier abord. Cependant, au cours de notre recherche, les enseignantes ont rapporté qu'elles s'étaient rapidement habituées à repérer les différents types d'inférences dans les textes. De plus, leur maîtrise des types d'inférences est essentielle pour mettre en place des interventions qui favorisent le développement des habiletés de compréhension des élèves.

Travailler la compréhension des inférences dès le préscolaire à travers les lectures à haute voix est un moyen d'intervenir tôt pour éviter la création de représentation erronée de la compréhension en lecture (Lafontaine, 2003). Les extraits des pratiques de lecture à haute voix ont permis de montrer, d'une part, qu'il est possible d'avoir des discussions de négociation du sens d'un texte oralisé avec de jeunes

élèves et, d'autre part, qu'une réflexion métatextuelle peut être mise en œuvre dans des classes de préscolaire au moyen de la médiation orale de l'enseignant de façon à extraire des épisodes de la narration qui sont implicites.

■ Références bibliographiques

- BECK, I.L. et M.G. McKEOWN (2001). «Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children», *The Reading Teacher*, 55, p. 10-20.
- BIANCO, M. et M. CODA (2002). «La compréhension en quelques points...», dans M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue (dir.), *La compréhension*, Grenoble, Éditions de la Cigale, p. 93-97.
- BIANCO, M., C. PELLENQ et M. CODA (2004) «Enseigner des stratégies pour comprendre en moyenne section de maternelle», *Le langage et l'Homme*, 39(2), p. 69-86.
- BOIRON, V. (2006). «Le développement de l'enfant apprenti interprète: interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle», *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 15, p. 11-25.
- BUS, A. (2002). «Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development», dans S. Neuman et D. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*, New York, The Guilford Press, p. 179-191.
- CHEMLA, M.-T. et M. DREYFUS (2002). «L'oral intermédiaire dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS: Samani, l'indien solitaire», dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France, p. 99-121.
- COIRIER, P., D. GAONAC'H et J.-M. PASSERAULT (1996). *Psycholinguistique textuelle – Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin.
- DENHIÈRE, G. et S. BAUDET (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris, Presses universitaires de France.
- DEWITZ, P. et P. DEWITZ (2003). «They can read the words, but they can't understand: Refining comprehension assessment», *The Reading Teacher*, 56(5), p. 422-435.
- DICKINSON, D.K. et M.W. SMITH (1994). «Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension», *Reading Research Quarterly*, 29, p. 105-122.
- DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, M., I. MONTÉSINOS-GELET et M.-F. MORIN (2007). «Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire?», *Québec français*, 145, p. 69-70.
- FAYOL, M. (1996). «À propos de la compréhension...», dans *Observatoire National de la Lecture, Regards sur la lecture et ses apprentissages*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, p. 87-102.
- GIASSON, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*, 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- GIASSON, J. et L. SAINT-LAURENT (1999). «Lire en classe: résultats d'une enquête au primaire», *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), p. 197-211.

- GOIGOUX, R. (1998). « Apprendre à lire : de la pratique à la théorie », *Repères*, 18, p. 147-162.
- GOLDER, C. et D. GAONAC'H (2004). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*, nouvelle édition, Paris, Hachette Éducation.
- GROSSMANN, F. (2000). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*, New York, P. Lang.
- JACOBS, J., T. MORRISON et W. SWINYARD (2000). « Reading aloud to students : A national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers », *Reading Psychology*, 21, p. 171-193.
- LAFONTAINE, D. (1997). « Le niveau de lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses », *Enjeux*, 41/42, p. 129-160.
- LAFONTAINE, D. (2003). *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre, <www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/lafontaine.pdf>, consulté le 5 septembre 2007.
- MAKDISSI, H. (2004). *Le développement des relations causales exprimées par des enfants d'âge préscolaire dans un contexte de récit fictif lu par l'adulte*, Québec, Université Laval. Thèse de doctorat.
- MAKDISSI, H., A. BOISCLAIR et C. SANCHEZ (2006). « Les inférences en lecture : intervenir dès le préscolaire », *Québec français*, 140, p. 64-66.
- MEYER, L.A., J.L. WARDROP, S.A. STAHL et R.L. LINN (1994). « Effects of reading story-books aloud to children », *Journal of Educational Research*, 88(2), p. 69-85.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN) (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP.
- NOËL-GAUDREAU, M. (2005). « La lecture à haute voix », *Québec français*, 136, p. 42-43.
- RAND, READING STUDY GROUP (2004). « A research agenda for improving reading comprehension », dans R.B. Ruddell et N.J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5^e éd., Newark, International Reading Association, p. 720-754.
- REY-DEBOVE, J. (1998). *La linguistique du signe*, Paris, Armand Colin.
- TAUVERON, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, 19, p. 9-38.
- TAUVERON, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*, Paris, Hatier.
- VAN DEN BROEK, P. (1994). « Comprehension and memory of narrative texts : Inferences and coherence », dans M.A. Gernsbacher (dir.), *Handbook of Psycholinguistics*, San Diego, Academic Press, p. 539-588.
- WORMELL, C. (2003). *Deux grenouilles*, Paris, Kaléidoscope.
- YUILL, N. et J. OAKHILL (1991). *Children's Problems in Text Comprehension : An Experimental Investigation*, Cambridge, Cambridge University Press.

E

I

T

R

A

P



PRATIQUES DIVERSIFIÉES AU SECONDAIRE



Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral?

Lizanne Lafontaine

Université du Québec en Outaouais

lizanne.lafontaine@uqo.ca

Les activités orales et leur évaluation font partie intégrante de la pratique enseignante. Toutefois, nous connaissons peu les pratiques et les perceptions d'enseignants et d'élèves du secondaire au sujet des activités d'oral vécues en classe. Les enseignants font-ils de l'oral en classe plus que deux fois par année ? Quelles sont les activités privilégiées ? Les élèves ont-ils l'impression d'avoir appris en oral des notions qu'ils peuvent transférer dans d'autres situations ? De quelles façons l'oral est-il évalué ? Quel matériel est utilisé pour l'enseigner ? Et, surtout, les perceptions des enseignants et des élèves sur le plan de l'enseignement-apprentissage de l'oral sont-elles les mêmes ? Nous conviendrons que connaître ces pratiques et perceptions pourrait grandement aider les enseignants, les conseillers pédagogiques et les étudiants en formation des maîtres à faire développer des compétences orales à leurs élèves.

Le présent chapitre propose divers constats de pratiques actuelles dans les classes du secondaire, pratiques vues à la fois des yeux des enseignants et, surtout, des élèves, ce qui est assez nouveau. À la lumière des résultats d'une recherche menée sur le sujet en 2007, nous présenterons les perceptions d'enseignants de français langue d'enseignement et d'élèves du secondaire au sujet de diverses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral.

1. Contexte de l'intervention

Cette recherche a été réalisée des mois d'août 2007 à février 2008. Les objectifs étaient d'identifier les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants de français langue d'enseignement du secondaire de l'Outaouais ; les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral vécues par des élèves depuis leur entrée à l'école secondaire ; les perceptions des participants au sujet de cet enseignement donné et reçu. Pour ce faire, notre équipe de recherche¹ a sondé par questionnaire 13 enseignants de français langue d'enseignement de la 1^{re} à la 5^e secondaire et 964 élèves de la 2^e à la 5^e secondaire de l'Outaouais². Nous avons également réalisé des entrevues auprès de 5

1. J'aimerais remercier Geneviève Messier, stagiaire doctorante, et Martine De Grandpré, assistante de recherche, de leur précieuse collaboration à cette étude.

2. Nous n'avons pas sondé les élèves de 1^{re} secondaire, car leur expérience n'était pas significative.

de ces enseignants et de 14 de ces élèves afin de mieux comprendre nos statistiques pour ainsi proposer des pistes d'accompagnement concrètes. Les écoles participantes étaient assez représentatives de la réalité québécoise : quatre écoles publiques et un collège privé, dont quatre établissements étaient situés en milieu urbain et un, en milieu semi-rural. Les données sociologiques des sujets sont présentées dans le tableau 5.1.

TABLEAU 5.1 Données sociologiques des participants

Rubriques	Enseignants ¹	Élèves
Sexe	Femmes : 69,2 % Hommes : 23,1 %	Filles : 46,5 % Garçons : 52,1 %
Type d'établissement	Public : 76,9 % Privé : 23,1 %	Public : 61 % Privé : 39 %
Milieu socioéconomique	Urbain : 69,2 % Semi-rural : 30,8 %	S/O
Moyenne d'âge	37 ans	14,5 ans
Formation et année d'obtention du dernier diplôme	Baccalauréat : 69,2 % Diplôme de 2 ^e cycle : 30,8 % Moyenne année d'obtention : 1999	S/O
Moyenne d'années d'expérience en enseignement du français	30,8 % entre 4 et 5 ans Varie entre 2 et 33 ans	S/O
Moyenne d'années d'expérience peu importe la discipline	10 ans	S/O
Niveaux d'enseignement ²	1 ^{re} secondaire : 23 % 2 ^e : 23 % 3 ^e : 53,8 % 4 ^e : 30,7 % 5 ^e : 23 %	1 ^{re} secondaire : 0 % 2 ^e : 6,7 % 3 ^e : 43,8 % 4 ^e : 37 % 5 ^e : 12,2 %

1. Dans certaines rubriques, des participants (enseignants et élèves) n'ont pas répondu, ce qui explique la proportion.
2. Certains enseignants enseignent à plusieurs niveaux.

Il est intéressant de constater que la proportion filles-garçons chez les élèves est égale. Du côté des enseignants, cette proportion reflète bien la réalité de l'enseignement du français, soit un plus grand nombre de femmes. Nous remarquons également que la proportion du type d'établissement et celle du milieu socioéconomique est somme toute assez représentative de la réalité québécoise, à savoir davantage de fréquentation de l'école publique en milieu urbain. Les enseignants participants avaient en moyenne 10 ans d'expérience en enseignement du français au secondaire. Il faut souligner le fait que 30,8 % des maîtres enseignent depuis seulement 4 ou 5 ans, ce qui est encore une fois assez représentatif de la réalité actuelle des écoles québécoises.

Nous voyons aussi que la moyenne d'âge des enseignants est jeune, ce qui peut expliquer certains de nos résultats, notamment en ce qui a trait à la fréquence des activités d'oral, comme nous le verrons à la prochaine section. Concernant la moyenne d'âge des élèves, nous observons que la majorité d'entre eux est en 3^e et 4^e secondaire, ce qui peut également avoir un effet sur certaines réponses obtenues au questionnaire, notamment au sujet des activités d'oral les plus fréquentes. Malgré cela, nous constatons que la proportion d'enseignants et d'élèves entre les différentes années du secondaire dresse un bon portrait de cet ordre d'enseignement en Outaouais.

2. Description de l'intervention

Le questionnaire proposait les mêmes questions aux enseignants et aux élèves afin de pouvoir comparer leurs perceptions. Ledit questionnaire était divisé en six sections pour les élèves : activités d'oral, enseignement de l'oral, apprentissage en lien avec l'oral, pratiques évaluatives, matériel didactique utilisé, ressources disponibles dans l'école. Pour les enseignants, une rubrique supplémentaire concernait l'utilisation des programmes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Les entrevues traitaient des mêmes rubriques, mais visaient à mettre en mots et à approfondir les réponses chiffrées obtenues par le questionnaire. De plus, ces entrevues ont permis de mieux comprendre les différences de perceptions des enseignants et des élèves.

3. Déroulement de l'intervention

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 ont donné les noms d'enseignants intéressés à participer avec leurs élèves. Au mois de septembre, nous avons remis les questionnaires de sondage à ces enseignants, qui les ont distribués à leurs élèves. Pendant ce temps, les enseignants remplissaient leur propre questionnaire. Nous avons ensuite recueilli les questionnaires pour les analyser de façon partielle afin de nous guider pour les entrevues. De plus, comme une question du sondage demandait aux participants (enseignants et élèves) intéressés à faire une entrevue de donner leurs coordonnées, nous avons ainsi recensé les candidats pour ladite entrevue. Au mois d'octobre, la réalisation des entrevues nous a permis d'approfondir les résultats préliminaires. Enfin, d'octobre à février, nous avons transcrit les entrevues, analysé les transcriptions et finalisé l'analyse des questionnaires pour répondre à nos objectifs de recherche³.

Nous présentons à la suite les résultats des analyses en lien avec les parties du questionnaire, évoquées à la section 2. Ces résultats montrent des pistes concrètes pour, d'une part, bien comprendre les consensus et divergences de perceptions des participants et, d'autre part, proposer aux enseignants, aux conseillers pédagogiques et aux étudiants en formation des maîtres des pistes pour un enseignement de l'oral efficace, varié et répondant aux besoins des élèves.

3.1. Activités d'oral

Les enseignants font-ils seulement deux activités d'oral par année comme le laisse entendre la croyance populaire? Quelles sont les pratiques d'oral et les perceptions qu'en ont les enseignants et leurs élèves? Les enseignants font-ils faire des activités de production et de compréhension orales?

Tout d'abord, il importe de dire que les enseignants et les élèves sondés sont unanimes : ils font plusieurs activités d'oral par année, soit trois ou quatre fois et même plus de cinq fois par année. Ce constat est

3. Nous avons utilisé une méthodologie mixte : quantitative pour l'analyse des questionnaires (logiciels Excel et SPSS) et qualitative pour les entrevues (analyse de contenu avec le logiciel d'analyse qualitative Atlas.ti).

très révélateur d'un changement de pratiques des enseignants, attribuable notamment à leur jeune âge comme le montre le tableau 5.1, puisque dans plusieurs recherches antérieures à la réforme, par exemple celles de Doutreloux (1989), de de Pietro et Wirthner (1996) et de Lafontaine (2001, 2007), on affirmait que les enseignants faisaient régulièrement deux pratiques d'oral annuelles – en décembre et en juin. De plus, les enseignants et les élèves ont affirmé qu'il était très important de faire plus d'oral en classe.

Ces activités semblent assez diversifiées : types d'exposés variés, discussions, comptes rendus, échanges en grand groupe. Les enseignants et les élèves sont d'accord sur les activités les plus populaires. Toutefois, il ressort clairement de l'étude que les activités vécues en classe sont presque exclusivement des pratiques de production orale et tournent beaucoup autour des diverses formes d'exposé oral (individuel, en équipe, explicatif, critique), ce qui est représentatif de la majorité de notre échantillon. En effet, les exposés explicatif et critique sont les pratiques privilégiées en 3^e et 4^e secondaires selon le programme d'études de 1995, encore en vigueur dans ces classes lors de la collecte des données⁴. Néanmoins, il ressort que tous les élèves, niveaux confondus, font toujours des exposés oraux individuels et en équipe même si cette pratique n'est pas favorisée dans les programmes d'études en 1^{re}, 2^e et 5^e secondaires. Nous pouvons donc penser que les exposés oraux demeurent une activité ancrée dans les pratiques, mais qu'elle est jumelée à d'autres activités au cours de l'année.

C'est davantage sur le plan de la compréhension orale que le bât blesse. Malgré le fait que les participants aient répondu écouter ou faire écouter régulièrement des présentations orales, visionner des films ou assister à des pièces de théâtre, il appert que ces activités ne sont ni guidées ni présentées comme étant des pratiques où l'oral peut être travaillé. En entrevue, plusieurs enseignants ont dit savoir qu'ils devaient mettre en pratique ou évaluer des activités de compréhension orale, mais qu'ils ne le faisaient pas. Voilà sans aucun doute une piste d'accompagnement à explorer.

4. Le nouveau programme d'études du MELS du 2^e cycle du secondaire (Gouvernement du Québec, 2006) est en implantation dans les classes de 3^e secondaire cette année. Les enseignants de 4^e et de 5^e secondaire utilisent encore la version antérieure de 1995.

3.2. Enseignement de l'oral

Nous avons observé plusieurs éléments intéressants en ce qui concerne la perception de l'enseignement de l'oral des participants. D'abord, il semble y avoir méconnaissance de ce qu'est un réel enseignement de l'oral. En effet, tous s'entendent pour dire que le type d'enseignement explicite le plus répandu est un enseignement par les consignes. Or plusieurs recherches, telles que celles de de Pietro et Wirthner (1996), Dolz et Schneuwly (1998), Lafontaine et Préfontaine (2007) et Lafontaine (2007), ont montré que l'enseignement par consignes relève de l'oral médium d'enseignement, donc d'un oral davantage utilitaire (par exemple : *Faites une introduction, un développement et une conclusion ; Utilisez un registre de langue correct ; Ayez une intonation variée, etc.*). Cette méconnaissance se traduit également par le fait que, dans notre recherche, 76 % des enseignants disent toujours ou souvent enseigner l'oral de façon explicite, alors que 35 % des élèves affirment recevoir rarement un enseignement explicite et que 39 % des jeunes soutiennent en recevoir un souvent. Dans le même ordre d'idées, 48 % des élèves affirment se faire enseigner l'oral par la rédaction de leur présentation, alors que 77 % des enseignants confirment ne jamais enseigner l'oral de cette façon. Ces constats montrent hors de tout doute qu'il y a méconnaissance des enseignants de ce qu'est l'enseignement de l'oral.

De plus, nous avons questionné les participants au sujet des stratégies d'enseignement de l'oral utilisées en classe. Les élèves semblent considérer les consignes comme étant des stratégies d'enseignement alors qu'elles n'en sont pas. En effet, selon Legendre (2005, p. 1261), une stratégie d'enseignement est un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un Sujet autre que lui-même ». Ici, les enseignants sont en porte-à-faux avec leurs élèves, car les enseignants ont répondu proposer diverses stratégies telles que l'activation des connaissances antérieures, l'écoute d'extraits sonores pour observation ou modelage, les consignes accompagnées de modelage. Selon les enseignants, ces stratégies ont des effets positifs sur leurs élèves en ce sens qu'ils passent beaucoup de temps en classe sur celles-ci et qu'ils insistent sur le caractère transversal de l'oral. Toutefois, nos résultats montrent bien que ces stratégies sont très floues pour les élèves et qu'elles ne sont pas enseignées de façon claire et explicite. En somme, nous constatons que, de part et d'autre, il semble difficile pour les participants de considérer l'oral comme un objet d'enseignement, les enseignants comme les élèves disant ne pas savoir comment l'enseigner autrement.

3.3. Apprentissages en lien avec l'oral

Les participants affirment que les apprentissages faits à l'oral en classe sont de trois ordres : les faits de langue, les caractéristiques reliées à l'activité – par exemple, le contenu et le type de pratique – et les rôles à jouer. Ce constat rejoint ceux des chercheurs nommés précédemment, à savoir que les faits de langue sont les éléments les plus facilement travaillés en classe, et ce, par tradition normative. En effet, les enseignants interviennent régulièrement sur les erreurs grammaticales à l'oral, les éléments prosodiques, le non-verbal, et le plus souvent par transmission de consignes, donc par un oral médium d'enseignement. Un autre constat que nous avons fait est en lien direct avec le peu de travail effectué en compréhension orale, relevé à la section précédente : les élèves n'ont pas l'impression de faire des apprentissages en lien avec les techniques d'écoute et les enseignants en sont très conscients. Voilà encore une fois une piste de formation à approfondir.

Les différences de perceptions notées au sujet des apprentissages faits en oral chez les élèves et les enseignants sont illustrées dans le tableau 5.2.

TABEAU 5.2 *Perceptions des élèves et des enseignants au sujet des apprentissages faits en oral*

Rubriques	Perceptions des élèves	Perceptions des enseignants
Aimer prendre la parole en public – élèves	54,3 % = oui 40,8 % = non	30,8 % = oui 69,2 % = non
Type de locuteur – élève	44,3 % = bon	61,5 % = bon
Type d'auditeur – élève	39,8 % = très bon	69,2 % = bon
Type de locuteur – enseignant	43,2 % = très bon	92 % = excellent à très bon
Type d'auditeur – enseignant	42,1 % = très bon	85,7 % = excellent à très bon
Enseignant = modèle en oral	31,2 % = tout à fait d'accord	53,8 % = tout à fait d'accord
Amélioration en oral des élèves due à :	50 % = enseignants 33,9 % = parents 30,4 % = amis	92,3 % = enseignants 53,8 % = parents 30,8 % = amis

Ces différences de perceptions semblent très éclairantes pour illustrer le malaise des enseignants en enseignement de l'oral. Tout d'abord, nos données montrent que les enseignants croient que leurs élèves n'aiment pas prendre la parole en public alors que la majorité des jeunes participants ont répondu le contraire. Nous expliquons ce résultat par le fait que les enseignants font souvent parler leurs élèves en situation d'évaluation sommative, ce qui n'est pas un indice très révélateur de l'intérêt des élèves à parler en public (de Pietro et Wirthner, 1996 ; Doutreloux, 1989 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007 ; Lahire, 1993).

Il apparaît aussi que les élèves se sous-estiment quant à leur qualité de locuteurs ; cela peut également être dû au fait que lorsqu'ils prennent la parole en évaluation sommative, ils se font plutôt signaler les erreurs qu'ils ont commises que les bons coups. Voilà donc une autre piste de formation intéressante : ne pas seulement juger les élèves lors de situations d'évaluation, mais les amener à prendre en charge leur communication orale par des pratiques fréquentes et formatives (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Doutreloux, 1989 ; Lafontaine, 2007 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Autre observation pertinente : les enseignants semblent se surévaluer quant à leur qualité de locuteurs et d'auditeurs par rapport aux perceptions des élèves. Cela est peut-être dû au fait que les enseignants n'explicitent pas aux élèves ce que sont un bon locuteur et un bon auditeur, pensant être un modèle de langue orale sans sentir le besoin de le dire explicitement aux élèves (Lafontaine, 2001). Dans le même ordre d'idées, nous constatons qu'il y a divergence au sujet de la perception de l'enseignant modèle absolu en oral. En effet, les élèves prennent comme modèles leurs parents et amis dans une plus grande proportion que ce qu'en pensent les enseignants. Nous voyons donc la nécessité d'expliquer l'idée de modèle en oral aux élèves et de ne pas rejeter les leurs, mais d'en discuter et de les enrichir. Et quelle belle activité d'oral cela peut devenir !

3.4. Pratiques évaluatives

Les enseignants participants évaluent les élèves de façon sommative de trois à quatre fois par année, ce que confirment les jeunes. Ce constat contredit la croyance populaire et les propos de chercheurs expliqués précédemment qui soutiennent que l'oral est évalué deux fois par année. Même s'il est heureux d'observer que les évaluations sont plus fréquentes, on peut déplorer le fait que celles-ci soient seulement

sommatives. Selon nos résultats, il semblerait que l'évaluation de l'oral ne soit pas considérée par les participants comme étant une aide à l'apprentissage, ce que proposent toutefois les programmes d'études du MELS depuis plusieurs années. Il apparaît donc primordial de former les enseignants en ce sens.

En outre, la production orale semble davantage évaluée que la compréhension orale. Nous avons cependant noté des différences de perceptions quant au type d'oral évalué. En effet, 67,3 % des élèves ont répondu être évalués en production et en compréhension alors que 46,2 % des enseignants ont répondu de même. En entrevue, les enseignants ont dit peu évaluer la compréhension. Aussi, 53,8 % des maîtres ont affirmé évaluer seulement la production orale. Nous croyons donc que ces chiffres montrent encore une fois que la compréhension orale est peu travaillée en classe.

Quels outils d'évaluation sont les plus et les moins utilisés ? La grille traditionnelle a-t-elle toujours sa place en classe de français depuis l'implantation de la réforme ? Le tableau 5.3 fait état de l'utilisation de ces outils d'évaluation.

TABEAU 5.3 *Utilisation des outils d'évaluation selon les perceptions des participants*

Outils les plus utilisés	Perceptions des élèves	Perceptions des enseignants
Grille d'évaluation traditionnelle	89,1 % = oui	100 % = oui
Autoévaluation	56 % = oui	54,6 % = oui
Grille d'observation	39,7 % = oui	54,6 % = oui
Outils les moins utilisés	Perceptions des élèves	Perceptions des enseignants
Journal de bord	60,9 % = non	45,5 % = non
Entrevue	59,7 % = non	54,6 % = non
Évaluation par les pairs	45,5 % = non	36,4 % = non

En ce qui a trait aux outils d'évaluation les plus utilisés, la grille d'évaluation traditionnelle est au premier rang. Les enseignants et les élèves insistent sur le fait que le type de grille d'évaluation le plus

fréquent et le plus efficace est la grille avec commentaires, car ceux-ci sont beaucoup plus aidants que la note elle-même et permettent aux élèves de se fixer des défis et des objectifs d'amélioration. Toutefois, les jeunes soulèvent une limite importante de ladite grille, qui n'est pas évoquée par les maîtres: ils ne peuvent se voir ni s'entendre, ce qui est très restrictif par rapport au travail sur l'oral qu'ils pourraient faire avec une trace audio ou vidéo. Ce constat rejoint les propos de Dolz et Schneuwly (1998), de Messier (2007), de Lafontaine et Préfontaine (2007) et de Lafontaine (2007) qui insistent sur la pertinence d'avoir des traces orales des productions, pas seulement des traces écrites. Par ailleurs, les perceptions des participants au sujet de l'autoévaluation et de la grille d'observation en tant qu'outils d'évaluation sont semblables, ce qui répond aux exigences des nouveaux programmes d'études du MELS. Cela montre aussi la variété d'outils utilisés afin de répondre aux besoins des élèves. Cependant, nous rappelons que ces outils sont utilisés en contexte d'évaluation sommative.

Certains outils évoqués dans diverses recherches déjà mentionnées plus haut et dans les programmes d'études ministériels ne sont pas utilisés en classe, et ce, pour trois raisons principales, selon les enseignants: 1) la grille d'évaluation est un outil tellement intégré à leurs pratiques qu'ils ne voient pas la nécessité d'en utiliser d'autres. Ils utilisent les grilles qu'ils ont conçues seuls ou avec des collègues ou tirées de manuels didactiques; 2) ils croient peu aux vertus de l'évaluation par les pairs et ne veulent pas gérer ce type d'évaluation; 3) ils ne connaissent pas le journal de bord ni l'entrevue comme outils d'évaluation de l'oral pourtant proposés par les programmes d'études. Dans le même ordre d'idées, les enseignants ont dit reconnaître la légitimité du portfolio pour consigner les traces orales des élèves, mais ne pas l'utiliser pour l'oral. En somme, ces constats et divergences de perceptions nous amènent encore une fois à observer le malaise des enseignants devant l'évaluation de l'oral, puisque celle-ci est plutôt perçue comme une sanction et non une aide à l'apprentissage.

3.5. Prise en compte des programmes d'études

Nous avons questionné les enseignants sur l'usage qu'ils faisaient des programmes d'études du MELS, programmes étant vus dans la pratique enseignante comme des ouvrages essentiels à la préparation des cours. Or il est apparu que, pour préparer leurs activités d'oral, les maîtres ont plutôt recours à Internet (activités pédagogiques,

recherche d'informations et d'idées), à des ouvrages de référence, à des manuels didactiques et à la consultation des collègues plutôt que de se référer aux programmes. Cependant, pour certains enseignants d'expérience, le programme est intégré et ils ne ressentent pas le besoin de le consulter. Néanmoins, nous rappelons que 30,8 % des enseignants enseignent depuis seulement 4 ou 5 ans, donc que certains sujets sont encore peu expérimentés. Également, les programmes ministériels venant de changer très récemment, nous nous étonnons que des enseignants disent les avoir intégrés. En fait, il apparaît plutôt, selon notre échantillon, que ce soit le programme de 1995 (Gouvernement du Québec, 1995) qui soit intégré aux pratiques des enseignants, les activités en classe présentées à la section 1.1 le montrant clairement. Il y a tout un travail d'appropriation et d'utilisation concrète du programme à faire de la part des enseignants.

3.6. Matériel didactique utilisé

Même si les enseignants participants ont dit avoir davantage recours à des manuels scolaires pour préparer leurs activités orales, nos données montrent que c'est le matériel didactique créé individuellement ou en équipe que les maîtres favorisent. Ils utilisent très peu le matériel conçu par les conseillers pédagogiques ou les commissions scolaires, arguant que ce type de matériel contient surtout des examens. Du côté des élèves, nous avons noté une différence de perceptions digne de mention : les enseignants disent consulter Internet pour préparer leurs activités alors que les élèves affirment à 67,7 % ne jamais travailler à partir de la toile. Il semblerait alors que la façon d'intégrer Internet à la préparation des activités d'oral ne soit pas claire pour les élèves.

3.7. Ressources disponibles dans l'école

Nous avons sondé les participants au sujet de deux types de ressources : matérielles et humaines. Sur le plan des ressources matérielles, notre échantillon a facilement accès à des ordinateurs, à Internet et à une télévision. L'accès à un magnétoscope, à un lecteur DVD et à un enregistreur numérique est assez divisé, et ce, selon le milieu socio-économique des établissements. Notons toutefois que l'utilisation d'Internet est perçue comme un outil de recherche pour les élèves, par exemple lors d'une séance au laboratoire informatique pour trouver

des informations sur un sujet donné. Il semblerait que l'accès à une caméra vidéo soit plus difficile en raison du peu de disponibilité de ce matériel dans les écoles.

Sur le plan des ressources humaines, les élèves ne semblent pas être conscients que les enseignants des disciplines autres que le français, le personnel non enseignant et professionnel (secrétaire, concierge, directeur, travailleuse sociale, infirmière, etc.) sont des personnes-ressources pouvant les aider à préparer une communication orale. Les jeunes vont plutôt demander des conseils ou des informations à un autre enseignant de français ou à leurs parents. Dans le même ordre d'idées, les enseignants participants n'ont pas recours à l'aide de leur conseiller pédagogique ou aux parents de leurs élèves pour préparer leurs activités d'oral. En somme, nos résultats montrent ici le caractère encore très disciplinaire de l'oral vu comme un volet exclusif au cours de français et non comme un aspect de la langue ayant un caractère transversal. Également, les enseignants ne semblent pas considérer les ressources externes comme autant de gens pouvant les aider à enseigner l'oral, ce qui dénote encore une fois leur inconfort devant cet enseignement.

4. Pistes de formation ou d'accompagnement des enseignants

Il apparaît assez clairement dans notre étude que les enseignants participants enseignent l'oral de façon souvent intuitive, ce qui fait que les élèves ont de la difficulté à déterminer leurs méthodes d'enseignement de l'oral, les apprentissages faits en oral et les stratégies de prise de parole qu'ils mettent en pratique en communication orale. En somme, ces enseignants ne semblent pas connaître de démarche didactique précise. Ils ne voient pas comment considérer l'oral comme un objet d'enseignement ni comment l'enseigner pour lui-même en l'intégrant aux autres pratiques. Mais comment y arriver ? Quelles pistes privilégier ? En voici quelques-unes.

4.1. Piste 1 : Observer des genres oraux afin d'en définir des dimensions enseignables

Afin d'enseigner l'oral de façon concrète, nous suggérons l'entrée par les genres, soit les types d'activités orales (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2007 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Plusieurs chercheurs

favorisent des activités d'oral public et en équipe, car c'est ce type d'oral que les élèves mettront le plus souvent en pratique dans leur vie quotidienne. Lorsqu'on a établi le genre à travailler avec les élèves, par exemple l'entrevue, il faut d'abord en décider le type. Veut-on faire aux élèves une entrevue audio, vidéo ou en direct ? Choisira-t-on une entrevue d'embauche, une entrevue culturelle, une entrevue sportive, une entrevue d'information ? Et qui sera le destinataire ? Le type d'entrevue choisi orientera ensuite les activités de classe.

Lorsque le choix est fait, il faut en observer, en écouter, en visionner plusieurs afin de voir quelles en sont les particularités, les ressemblances et divergences pour en dégager des éléments enseignables. D'abord, l'enseignant fait ces écoutes et visionnages et, ensuite, il fait faire l'exercice à ses élèves en classe. Par exemple, si on choisit l'entrevue d'information, on peut penser que l'intervieweur doit se renseigner de façon exhaustive sur le sujet et sur l'interviewé afin de préparer ses questions. De plus, on observera que la reformulation est un élément important. On verra que la reprise de l'information est essentielle afin de varier la prise de parole et d'intéresser l'auditeur. Les formules d'ouverture et de clôture seront aussi des éléments à enseigner. Et avec Internet, il est très facile de consulter divers sites radiophoniques ou télévisuels qui présentent ce type d'entrevues⁵.

4.2. Piste 2 : Mettre en pratique une démarche didactique

Il est essentiel de mettre en pratique une démarche didactique qui permette de travailler l'oral comme objet d'enseignement, autant en production qu'en compréhension orales, par exemple celles des modèles didactiques des genres de Dolz et Schneuwly (1998) et de Lafontaine (2007), de l'approche pragmatique de l'oral (Maurer, 2001) et du projet d'écoute (Lafontaine, 2007). Nous ne les présenterons pas en détail dans ce chapitre, mais en indiquerons des éléments importants, le lecteur pouvant consulter ces ouvrages.

4.1.1. Production initiale et état des connaissances des élèves

Afin de garantir un enseignement de l'oral concret, que ce soit en production ou en compréhension, les élèves doivent être confrontés à leurs représentations pas toujours exactes du genre oral à travailler

5. Les archives du site Internet de Radio-Canada sont une excellente ressource.

au lieu que l'enseignant leur donne au départ la structure et les consignes. On demande donc aux jeunes de faire une production initiale, qu'on filmiera ou enregistrera, et ce, à partir de leurs connaissances antérieures. Si on reprend l'exemple de l'entrevue d'information, l'enseignant peut demander à un volontaire de lui faire passer une entrevue sur sa profession en direct le lendemain. Par la suite, il demande aux élèves ce qu'ils connaissent de ce genre d'entrevue et écrit les réponses au tableau. Il laisse quelques minutes aux jeunes pour proposer des questions au volontaire. Ensuite, on fait l'entrevue enregistrée ou filmée, on en écoute un extrait et on fait un retour sur la prestation, soit un état des connaissances des élèves de l'entrevue d'information. Cela permet de fixer des objectifs d'apprentissage en oral concret qu'on travaille ensuite en ateliers formatifs.

4.2.2. Ateliers formatifs

À partir des objectifs décidés à la lumière de la production initiale, l'enseignant peut préparer divers ateliers formatifs ayant pour but de travailler explicitement des spécificités de l'oral en lien avec le genre choisi: reformulation de questions, registres de langue, intonation, etc.⁶ (Lafontaine, 2007).

4.2.3. Traces à l'oral: évaluation formative en cours d'apprentissage

Il est apparu clairement dans nos résultats que l'unique évaluation sommative ne permet pas aux élèves de développer des compétences en oral. Les enseignants doivent absolument faire de l'évaluation formative en cours d'apprentissage par la mise en pratique d'ateliers tels qu'expliqués à la section précédente. De plus, ils doivent consigner des traces des apprentissages en oral faits par les élèves en les insérant dans un portfolio ou un journal de bord et en utilisant des outils d'évaluation évolutifs, par exemple des fiches d'intervention locuteur/observateur, des fiches synthèse des apprentissages, des grilles d'observation ou d'évaluation par les pairs (Lafontaine, 2007, chapitre 2), outils qui aideront les enseignants à poser un jugement professionnel en évaluation sommative et à répondre aux besoins des élèves.

6. Nous renvoyons le lecteur à notre ouvrage *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*, qui propose cinq types d'ateliers formatifs et des applications concrètes.

4.3. Piste 3 : Faire de l'oral « conscient » régulièrement

Faire de l'oral en classe ne signifie pas prendre 10 périodes de 75 minutes. On peut instaurer des périodes d'oral fixes à l'horaire comme on en fait pour la lecture. Par exemple, on peut consacrer 15 minutes au début d'un ou deux cours par semaine pour discuter en groupe d'un roman, de l'actualité, etc., et ce, selon des règles de communication établies en classe dès le début de l'année, par exemple respecter son tour de parole, poser des questions pertinentes, utiliser un registre de langue correct, écouter l'autre (Lafontaine, 2007, chapitre 1). L'enseignant peut même nommer des élèves responsables de certaines règles et après la discussion de groupe, faire un retour sur les forces et les faiblesses de la classe, les noter dans un tableau évolutif et profiter de ce temps pour faire des capsules consacrées à des faits de langue, aux rôles à jouer, enseigner explicitement certaines stratégies de prise de parole, etc. Le fait de prendre la parole régulièrement et d'instaurer un rituel qui n'est pas évalué de façon sommative permet aux jeunes de s'exprimer selon des règles, de modéliser et d'expérimenter des stratégies et spécificités de l'oral que l'enseignant rend conscientes à leurs yeux afin qu'ils les transfèrent dans leurs activités d'oral et prises de parole quotidiennes.

Conclusion

Notre étude a pu dresser un portrait inédit de pratiques et de perceptions de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants de français langue d'enseignement et des élèves du secondaire de l'Outaouais. Nos résultats montrent que les participants accordent une importance non négligeable à cet aspect, mais ne savent pas toujours comment l'enseigner, l'évaluer et nommer les apprentissages qui sont faits. Toutefois, les enseignants semblent faire davantage de pratiques d'oral diversifiées et plus fréquemment, ce qui est un pas dans la bonne direction. Les divergences de perceptions des élèves, notamment en ce qui concerne les façons d'enseigner l'oral et les apprentissages faits montrent, d'une part, que les enseignants méconnaissent cet enseignement – ils utilisent très peu les programmes ministériels – et, d'autre part, que les maîtres devraient être davantage à l'écoute des besoins de leurs élèves au sujet de l'oral. Le défi que représente l'enseignement de l'oral pour les enseignants est grand, certes, mais pas insurmontable si une démarche didactique est mise en pratique de façon régulière.

Références bibliographiques

- DE PIETRO, J.-F et M. WIRTHNER (1996). «Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français», *Tranel*, 25, p. 29-49.
- DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- DOUTRELOUX, J.-M. (1989). *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- LAFONTAINE, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue première*, Montréal, Université du Québec à Montréal. Thèse de doctorat inédite.
- LAFONTAINE, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*, Montréal, Chenelière Éducation.
- LAFONTAINE, L. et C. PRÉFONTAINE (2007). «Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire», *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII(1), p. 47-66.
- LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin Éditeur.
- MAURER, B. (2001). *Didactique de l'oral du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- MESSIER, G. (2007). «Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire: mise en œuvre d'un modèle didactique», dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 45-62.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ (1995). *L'enseignement du français au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 2^e cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PERRENOUD, Ph. (1991). «Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral», dans M. Wirthner, D. Martin et Ph. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée*, Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, p. 15-40.



L'oral au service de la compréhension en lecture

Pour une littératie intégrée

Monique Lebrun

*Université du Québec à Montréal
lebrun-brossard.monique@uqam.ca*

Dans le cadre du Projet LIS¹ (lecture interactive au secondaire), nous avons expérimenté diverses formules susceptibles de développer la compréhension en lecture par les échanges entre pairs. Les plus prometteuses ont été les cercles de lecture et les groupes de discussion. Elles permettent en effet à l'élève de se servir de l'oral pour apprendre à expliciter sa pensée et sont la source d'une littératie intégrée. On désigne couramment, dans le milieu des spécialistes (Masny, 2001), la maîtrise plus ou moins grande des habiletés de lecture et d'écriture sous le terme général de littératie, soit l'accès à l'écrit. Nous croyons, quant à nous, qu'il faut que la littératie s'ouvre davantage aux ressources de la langue orale, surtout chez les apprenants en difficulté. Nous ferons d'abord état d'activités de lecture intégrant les discussions autour du roman *Vendredi ou la vie sauvage*, de Michel Tournier (1999). Nous évoquerons également une expérience d'écriture collective de synopsis de procès faisant suite à la lecture de romans policiers et de jeu dramatique faisant suite à cette écriture. Nous analyserons les deux expériences, l'une visant l'aspect communicatif de l'oral et l'autre, son aspect plus formel, soit la mise en forme optimale de ses propres énoncés lors d'un spectacle public. Nous en concluons que l'oral, sous ces deux formes, permet, lorsqu'il est combiné à l'écrit, le développement d'une littératie critique, puisque l'élève a à s'investir personnellement dans l'accès au sens.

1. La littératie et l'oral

Comme il a été dit précédemment, le terme de littératie couvre surtout l'écrit et la lecture. Masny (2001) met en avant le concept de littératie scolaire. Cette dernière expression désigne l'apprentissage des processus d'interprétation et de communication nécessaires à l'adaptation sociale au milieu scolaire et à d'autres milieux. Il s'agit de l'utilisation et de la mise en application de ces processus dans le but de comprendre, sur le plan conceptuel, les matières scolaires. On parle également de littératie critique, niveau qui serait atteint lorsque le sujet réfléchit au pouvoir que donne le contrôle de l'écrit et, dans une

1. Ce projet a été soutenu par une subvention du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) pour la période 1999-2003. L'auteure du présent chapitre en était responsable.

mesure moindre, par exemple à l'école, à sa propre compréhension de l'écrit et à son propre investissement dans une compréhension personnelle.

On remarque donc que l'oral n'entre pas dans ces définitions tant classiques que nouvelles de la littératie, ce qui constitue une lacune. En effet, il semble que, tant dans ses aspects communicatifs que dans ses aspects formels, reliés au code linguistique, l'oral constitue, du moins dans la façon dont le présente un nouveau courant de la didactique du français, soit l'« oral réflexif » (Chabanne et Bucheton, 2002), une des multiples avenues de la littératie, particulièrement lorsque, dans les pratiques scolaires, il est inextricablement lié à l'écrit et à la lecture selon les principes du « langage intégré » (*whole language*). Par ailleurs, l'oral, tout comme l'écrit et la lecture, touche les diverses dimensions de l'apprentissage d'une langue :

- les dimensions sociales : création d'une communauté d'élèves lecteurs-scripteurs-discutants grâce aux échanges sur les livres eux-mêmes, sur les processus de lecture, sur le monde ;
- les dimensions personnelles : développement des capacités métacognitives de chacun en tant que lecteur-scripteur-discutant et de l'identité personnelle de chacun comme lecteur-scripteur-discutant ;
- les dimensions cognitives : amélioration de la capacité à se fixer des buts de lecture-écriture-discussion et oralisation, de gérer ses stratégies en conséquence, de mobiliser ses schèmes mentaux, de développer son savoir et son vocabulaire spécifique à un contenu.

Comme l'écriture et la lecture, l'oral mobilise la réflexion de l'élève. Il engage un espace cognitif commun, qui est d'abord un espace discursif commun, comme le disent Chabanne et Bucheton (2002). Que l'élève lise un livre ou qu'il débâte à son propos, ses compétences interprétatives sont sollicitées. À l'oral toutefois, le groupe aidera à clarifier certaines ambiguïtés et à raffiner les interprétations. Ce que nous exposerons ici est lié à une conception constructiviste de l'utilisation de l'oral en classe. Nous ne visons pas à décrire des activités où l'oral est lié à la perfectibilité des contenus, mais plutôt à décrire des situations où des élèves développent en action des capacités de mieux « dire » parce qu'ils ont mieux « lu » et de mieux « lire » parce qu'ils ont mieux parlé de leur compréhension oralement. Il est entendu que les discours produits par l'élève en classe sont des discours « seconds », au

sens de Bakhtine (1979, 1981), car ils sont plus élaborés que dans la vie courante et liés à la culture. On y fait de l'objectivation de ses propres savoirs et, par le fait de dire les choses, on les restructure.

Dans les deux cas exposés ici, la situation didactique proposée, avec accent mis sur l'oral, permet non seulement de développer des compétences langagières, mais également de construire des savoirs sur soi et sur le monde selon ce qui a été dit plus haut concernant une définition élargie de la littératie.

2. L'aspect communicatif de l'oral : ***Vendredi ou la vie sauvage***

Nous exposerons tout d'abord comment nous avons amené des élèves de 13 ans, majoritairement des garçons, à lire le roman de Tournier *Vendredi ou la vie sauvage*, afin d'apprendre à en parler en s'engageant personnellement au sein de leur groupe restreint. Pour ce faire, nous avons utilisé une formule souple de cercle de lecture.

2.1. Généralités sur le cercle de lecture et les trois volets du français

Voyons tout d'abord la façon dont nous appréhendons le cercle de lecture en lien avec l'oralité. Le cercle de lecture, ou cercle littéraire, fait partie de ces formules mixtes permettant d'intégrer des objectifs de divers ordres touchant l'amélioration de la performance en lecture (soit l'utilisation de stratégies cognitives variées) et le développement d'attitudes positives envers la lecture. Il s'agit de regrouper les élèves d'une classe en petits groupes de quatre à cinq personnes et de leur faire lire un même roman (ou toute autre œuvre littéraire). Certaines formules de cercles littéraires prévoient faire jouer à l'élève différents rôles, en rotation : l'animateur, l'éclaireur (celui qui choisit des passages intéressants du livre et les explique), l'illustrateur, le metteur en scène (celui qui présente les personnages), le recherchiste (celui qui est le documentaliste du groupe), le relationniste (celui qui établit des liens entre son expérience de vie et le livre), le magicien des mots, le navigateur (celui qui établit les déplacements géographiques des personnages) et le synthétiseur. Un même élève peut parfois jouer deux rôles lors d'une même séance. Certains enseignants donnent la même œuvre à toute une classe, subdivisée ensuite en équipes, alors

que d'autres, souvent plus à l'aise avec la formule, préfèrent établir une sélection d'œuvres et faire choisir leurs élèves, les équipes étant alors constituées sur la base des choix.

Même s'il a comme objectif premier la compréhension en lecture, le cercle de lecture peut également, dans une perspective de langage intégré, toucher les autres volets de l'enseignement de la langue, soit l'oral (exemple : la qualité de la langue orale dans les discussions ; ou encore, le respect de consignes telles que les tours de parole, le lien entre la prise de parole et le thème à l'ordre du jour) et l'écrit (exemple : la rédaction d'un journal dialogué, ou encore d'un journal de réactions écrites échangées entre élèves et avec l'enseignant). En tout état de cause, la tenue de cercles de lecture suppose toujours que l'élève tienne une sorte de carnet de bord où il consigne ses remarques personnelles au fil de sa lecture, vivier dans lequel il puisera à l'heure de la discussion.

2.2. L'efficacité des cercles de lecture selon les recherches

Plusieurs chercheurs américains ont fait des recherches sur les cercles de lecture et leur efficacité. On peut, entre autres, mentionner Almasi, O'Falhavan et Arya (2001), qui ont procédé par enregistrement vidéo des rencontres afin de vérifier les compétences à discuter sur les thèmes retenus. Ils ont découvert que les élèves les plus compétents sont les plus cohérents : ils font des liens entre les thèmes et y reviennent fréquemment. Cette habileté se développe avec le temps. L'enseignant ne doit pas trop intervenir avec son métalangage et ses certitudes.

Les recherches montrent que lorsque les élèves sont engagés dans des conversations authentiques sur la littérature, ils s'investissent davantage dans leurs lectures, ils prennent plus de risques et leur motivation s'accroît. Les tests ont également prouvé qu'ils augmentent leur niveau de performance. Cela est particulièrement vrai lorsqu'ils développent des opinions personnelles et divergentes. C'est d'autant plus intéressant que, dans d'autres méthodes d'enseignement, les élèves recherchent plutôt le sens que l'enseignant voit dans le texte, d'où l'importance des tâches ouvertes qui ont cours dans les cercles de discussion.

L'apport le plus riche de cette formule est d'aider les élèves à se construire chacun leur interprétation du texte d'une part et, d'autre part, de les aider à confronter les diverses interprétations. Il s'agit là d'un dialogue authentique, loin des questions-réponses habituelles. L'enseignant doit modeler des situations de dialogues authentiques (Raphaël et Mc Mahon, 1994) qui débouchent sur l'émission d'hypothèses et d'interprétations. Cela étant fait, il doit s'effacer. Il est, entre autres, difficile d'inciter les faibles à parler; il s'y attachera donc et prévoira des étapes menant à un cercle de lecture réussi. Derrière cette planification de la situation d'apprentissage se trouvent les implicites épistémologiques de l'enseignant (exemple: sa conception du savoir) et didactiques (exemple: le type de routine qu'il préfère, ses modalités de gestion du discours des élèves).

2.3. Le travail auprès des élèves durant notre expérimentation

Nous avons travaillé ce roman dans une perspective interdisciplinaire: les élèves ont exploré les diverses facettes du roman tant en français qu'en mathématiques, en anglais, en géographie, en écologie et en arts plastiques. Pour les besoins de la cause, nous ne parlerons ici que des activités vécues en classe de français. L'enseignant de français a consacré douze périodes de 60 minutes au projet *Vendredi*. Il a créé dans sa classe d'un peu plus de 20 élèves des équipes hétérogènes de quatre élèves, dans le but de mener des activités coopératives. Chaque élève avait à sa disposition un cahier spécial, équivalant à un portfolio, où étaient insérés, au fil des activités, divers documents (photocopies provenant de l'enseignant, feuillets à remplir, travaux divers d'écriture). Chacun disposait également d'un exemplaire du roman, acheté par l'école et qui n'était lu et utilisé qu'en classe, à cause des contraintes particulières du projet. À chaque cours, les élèves devaient lire en équipe quatre courts chapitres (sur un total de 35 pour le roman entier).

Le parcours didactique a commencé par un test sur la solitude adapté d'un dossier de l'édition de Folio junior, histoire de sensibiliser les élèves à la thématique du roman. Après la présentation du roman par l'enseignant, les élèves en ont commencé la lecture. Certaines activités revenaient à tous les cours. C'était le cas du «Journal de Robinson», sorte de test de closure portant sur les chapitres lus. L'élève devait d'abord le remplir individuellement, puis en vérifier le

contenu en équipe. Une autre activité périodique était celle du travail coopératif sur les sentiments de Robinson, les obstacles rencontrés, les façons de les vaincre ou de les contourner et, enfin, la structure des divers chapitres. Puisqu'il y avait quatre tâches, chacun en héritait en alternance, accomplissant son travail individuellement et participant ensuite à la synthèse des quatre tâches faites par l'équipe. Des tâches plus ludiques et visant à inciter les élèves à synthétiser divers aspects de l'œuvre (exemple : le code de lois de l'île) étaient également présentées à intervalles réguliers. On remarquera que le travail, d'abord individuel, était constamment suivi d'une discussion orale de petit groupe, permettant les mises au point. Les activités individuelles ou d'équipe, incluses dans un portfolio, ont fait l'objet d'évaluations sommatives ou formatives.

L'enseignant a tenu à évaluer les élèves de façon continue. On peut dire que, d'une certaine façon, tout a été évalué, autant l'oral que l'écrit et la lecture. Pour l'oral, il disposait d'une grille où étaient comptabilisées 1) les interventions des élèves lors des discussions d'équipe, notées selon leur qualité et leur pertinence, 2) les manifestations de leur degré de préparation à la discussion, selon les notes prises durant leur lecture, 3) les manifestations de leur attitude coopérative pendant la tâche d'équipe, 4) enfin, la qualité de la langue. Pour l'examen sommatif à l'écrit, l'enseignant a demandé de créer en équipe un article de revue de type descriptif sur l'aventure de Robinson et de Vendredi. Les élèves devaient, entre autres, respecter de strictes contraintes de mise en page. Les autres écrits ont été évalués de façon formative. *Le Journal de Robinson*, de même que les activités synthético-ludiques, ont servi à l'évaluation formative et sommative de la lecture.

Dans cette expérimentation, l'évaluation de l'aspect communicatif de l'oral a touché les points suivants :

- la maîtrise de la situation de prise de parole : gestion des tours de parole, aptitudes aux reformulations, habileté à poser des questions, à formuler son jugement, développement de l'écoute active ;
- le registre : les choix langagiers effectués en fonction du sujet du discours et de l'objectif à atteindre ;
- l'interaction : l'habileté à s'assurer du contact avec l'auditoire ;
- la maîtrise du non-verbal : le choix de certaines attitudes favorisant l'échange, comme la sociabilité et l'empathie.

Afin de mieux noter la progression des apprentissages, l'enseignant et la chercheure circulaient fréquemment dans les cinq groupes de quatre élèves et notaient la qualité des échanges selon une grille sur laquelle étaient reportés les points ci-dessus, assortis d'indicateurs d'apprentissages tels que, par exemple, les modalisateurs utilisés pour formuler son jugement (exemple : *je pense que, je crois que...*), le choix d'un vocabulaire pertinent, le respect du temps de parole de l'autre.

Lors de discussions en équipes portant sur l'interprétation d'une œuvre, on a pu observer une double circularité entre ce qui se lisait et ce qui se disait à l'oral. Premièrement, il y a *circularité quant au médium*. Les échanges oraux fréquents sur les passages lus pouvaient devenir un tremplin vers une meilleure compréhension des chapitres à venir. Corollairement, c'est parce que l'élève savait qu'il allait discuter à voix haute des passages lus qu'il était plus attentif à sa lecture et reformulait pour lui-même les lignes de force de sa compréhension. En second lieu, il y avait *circularité quant aux contenus en relation avec les acteurs* : on retrouve ici le dialogisme de Bakhtine (1981), selon lequel un élève peut s'appropriier le discours de ses pairs et de l'enseignant et le transformer. Il y avait donc place pour la sociabilité cognitive, à l'intérieur des groupes. Cependant, l'enseignant et la chercheure ont dû travailler sur la confiance en soi des élèves, qui étaient tous doubleurs et ne croyaient pas, au début de l'expérimentation, que leurs opinions de lecture seraient considérées, ni par les pairs, ni par l'enseignant. À la longue, cependant, s'est créé ce que Bernié (2001) appelle la « communauté discursive ».

Il est sûr que l'étayage de l'enseignant contribue à assurer la bonne marche de la discussion. Lorsqu'il met en scène des pratiques langagières telles qu'une lecture suivie d'une discussion, en se mettant lui-même en scène, en soulignant le type d'engagement qui l'anime face à un texte, ou encore l'appropriation subjective qu'il en fait, il permet à l'élève de faire de même. Lors de notre expérimentation, le savoir a été construit par des apprenants qui accordaient de l'importance à leurs échanges mutuels, même s'ils se rendaient compte, à certains moments, que leur pensée n'était pas tout à fait formée. Ces élèves ont acquis de la tolérance à l'ambiguïté et à des points de vue différents et se sont sentis moralement responsables du savoir en train de se construire dans leur équipe et dans la classe. Ils ont été incités à adopter une position critique envers leurs sources d'information.

Ils se sont même rendu compte que l'enseignant ne savait pas tout et cherchait parfois comme eux. Les savoirs acquis ont vraiment été intégrés à leur progression en littérature.

On voit donc que, dans cette expérimentation, les aspects communicatifs de l'oral ont été fortement mis à contribution dans la construction des savoirs. Ils ont permis aux élèves l'appropriation personnelle d'une œuvre en les motivant à lire et à écrire sur le sujet.

3. L'aspect formel de l'oral: les procès à l'école

Nous venons de parler d'un projet pédagogique où l'oral était surtout utilisé pour faciliter les échanges en vue d'une meilleure interprétation de l'œuvre littéraire. Nous évoquerons maintenant comment nous avons lancé des élèves de première et deuxième secondaire dans la lecture de romans policiers afin qu'ils en tirent un scénario de procès, l'objectif ultime étant de «jouer» ce procès en utilisant de façon maximale les ressources de la langue orale. Il est donc bien question ici de mettre l'accent sur la qualité de la langue orale, souci pédagogique découlant de la conviction que l'oral est un objet d'apprentissage en soi, à l'égal de l'écrit et de la lecture.

Le rôle de l'enseignant est capital, lorsqu'il est question de monter un projet impliquant scénarisation et jeu dramatique. Selon McCaslin (1996), l'enseignant doit être un guide plus qu'un metteur en scène (*director*), son but ultime étant le développement optimal des participants. Selon elle, le rôle de l'enseignant est d'encadrer les élèves, de leur imposer des limites à l'intérieur desquelles ils pourront fonctionner avec une plus grande liberté. Il faut cependant doser: trop d'encadrement nuit à la créativité, tandis qu'un manque de règles peut faire place à la dissipation. L'auteure parle en outre de l'enseignant comme d'un *leader* qui, par le biais d'activités théâtrales, aide les élèves à découvrir leurs propres ressources, qui s'évertue à créer en classe une atmosphère de confiance et de respect mutuel, qui traite les enfants de façon équitable, qui les accepte tels qu'ils sont et qui travaille à leur donner confiance en eux-mêmes. Page (1998) est du même avis, soulignant les capacités d'étayage que doit avoir l'enseignant.

3.1. Les étapes antérieures au jeu dramatique

Expliquons tout d'abord les étapes de l'expérience antérieure au jeu dramatique, soit la préparation de la modélisation d'un procès à partir d'une nouvelle, de même que la rédaction des scénarios de procès à partir de romans complets et la planification des leçons autour du projet, en passant outre à l'étape du choix des romans. Disons simplement que nous avons retenu un classique de Conan Doyle (1956), soit *Le chien des Baskerville*, dont l'intrigue se déroule en Grande-Bretagne à la fin du XIX^e siècle, et trois romans jeunesse, soit *Enquête au collège* (Arrou-Vignod, 1997), *Rouge poison* (Marineau, 2000), dont l'intrigue est contemporaine, et enfin *La vengeance du Samourai* (Hoobler, 2000), dont l'histoire se déroule dans le Japon du XVIII^e siècle. Il était convenu de réserver l'ouvrage le plus complexe, celui de Doyle (1956), aux meilleurs lecteurs. Les élèves (32 par classe) étaient divisés en quatre équipes hétérogènes de huit élèves et chacune avait ses exemplaires du même roman.

Afin de sensibiliser les élèves au fait de vivre un procès (et avant même de leur faire vivre le processus d'écriture d'un procès), nous leur avons donné à lire la nouvelle d'Agatha Christie intitulée « Témoin à charge » (1980). Celle-ci ne compte qu'une dizaine de pages, mais les personnages sont très typés et l'intrigue est soutenue, bien qu'offrant une petite difficulté de lecture, car un personnage a une double identité.

Nous avons construit un dossier sur la façon dont sont menés les procès dans notre système judiciaire et rédigé un scénario de procès d'une vingtaine de pages sur la nouvelle. Nous avons également établi des scénarios de procès tirés des romans choisis, soit quatre documents, d'environ 35 pages chacun, où, pour chaque personnage, nous avons une fiche signalétique du type « ce qu'il a vu, ce qu'il a entendu, ce qu'il sait », et, selon le déroulement du procès, un interrogatoire par l'avocat de la Couronne et par l'avocat de la Défense. À la fin, nous avons inclus la plaidoirie de chaque avocat et la décision du jury. En tout, nous avons prévu huit rôles à jouer par roman. Ces scénarios étaient destinés à guider l'enseignante lorsqu'elle lancerait les élèves dans l'activité d'écriture.

Nous avons utilisé l'oral à quatre reprises dans cette phase préparatoire.

1. Nous avons procédé, à l'oral, à l'activation des savoirs antérieurs des élèves sur les procès (exemple: Qu'est-ce qu'un jury et que fait-il? Qu'est-ce qu'un interrogatoire? Qu'est-ce qu'une « objection » et quand peut-on l'utiliser?).
2. Nous avons ensuite présenté à la classe une cassette vidéo illustrant un procès. Nous avons demandé préalablement aux élèves de remarquer les rôles des protagonistes, les techniques d'interrogatoire, le vocabulaire et le déroulement du procès en général. À la suite de ce visionnement, nous avons discuté oralement de leurs commentaires.
3. Nous avons fait une modélisation à l'aide de la nouvelle d'Agatha Christie. La classe était divisée en quatre équipes, et, dans chacune, les huit élèves avaient chacun un rôle, dont l'un jouant l'avocat de la Défense et un autre, l'avocat de la Couronne. Chacun des élèves a travaillé la compréhension de son rôle en équipe d'experts, se demandant ce que son personnage avait vu, entendu, etc. Un premier scénario a ensuite été rédigé en équipe et confronté au scénario expert de l'enseignant.
4. Enfin, il y a eu répétition, et premier exercice public de jeu dramatique en classe, en utilisant le scénario expert enrichi de quelques interprétations d'élèves, afin que ceux-ci acquièrent confiance en leurs capacités.

3.2. Le jeu dramatique et le développement de la qualité de la langue orale

Le choix du texte, l'écriture du scénario et son appropriation par les élèves, les répétitions et le spectacle lui-même contribuent à augmenter la qualité de la langue orale.

3.2.1. L'établissement du texte

Les rudiments de la scénarisation et du jeu dramatique étant assurés, nous sommes passés à l'étape clé. Les élèves regroupés en quatre équipes (chacune ayant son roman et chacun connaissant à l'avance lequel des huit personnages il jouerait dans la scénarisation du procès) ont lu les polars à domicile. Afin de nous assurer de la compréhension de chaque roman, nous avons utilisé les cercles de lecture.

Parallèlement, nous avons procédé à l'écriture progressive du scénario dans chaque équipe. Nous étions conscients que l'écriture en question s'apparentait à celle de la pièce de théâtre sans nécessairement en être une. Il fallait une certaine mise en page, l'indication de certaines précisions relatives au jeu des comédiens (exemple : le « ton » d'une répartie) tenant lieu de didascalies. Nous avons considéré le texte produit davantage comme un « script » que comme une œuvre finie, l'élève auteur (et comédien en devenir) pouvant en déroger quelque peu lors de la phase du jeu dramatique. Ainsi, tous pouvaient s'approprier le texte du roman de façon dynamique et voir la souplesse du langage, à travers les multiples transformations subies par l'histoire de départ, soit le roman.

Lors de l'écriture du script, les deux avocats étaient des personnages centraux de chaque équipe. Ils devaient se pencher sur la façon dont chacun écrivait son rôle, prévoir pour lui des questions clés lui servant à faire progresser l'interrogatoire, et donc l'action. Nous devions nous aussi revoir de façon cyclique les textes de chaque équipe, nous assurer que chacun comprenait bien la logique de son personnage dans son système d'attaque ou de défense. Nous réglions aussi ponctuellement les problèmes relatifs à l'écriture même du scénario et assurions la gestion de chaque équipe, de concert avec les avocats.

3.2.2. Les répétitions et le spectacle lui-même

Lorsque le scénario a été terminé et saisi sur traitement de texte, tous ont eu leur exemplaire et le travail de répétition a pu commencer. L'enseignante a rédigé une procédure à appliquer le jour de la tenue du procès, comprenant les modalités d'entrée en scène des personnages, le rôle du juge, du greffier, du jury, etc. Les élèves, quant à eux, ont commencé à penser à leurs costumes, aux pièces à conviction et à quelques éléments du décor.

La présentation du procès s'est généralement déroulée dans une classe bondée, des invités se massant à l'arrière. Les élèves ont joué leur rôle sans texte, sauf pour les avocats. Les costumes étaient minimaux, mais évocateurs. La représentation elle-même durait environ 35 minutes, mais, en comptant les délibérations du jury, soit le reste de la classe, il fallait ajouter de 10 à 15 minutes de plus. Les élèves devaient ensuite évaluer la performance et le respect des procédures pour chaque équipe.

3.3. La qualité de la langue orale

Rappelons que le texte était « joué » et que le scénario de départ était un guide beaucoup plus qu'un texte intangible. Les élèves pouvaient donc s'en distancier dans le mot à mot, tout en respectant une certaine structure de l'énoncé, la psychologie de leur personnage et le sens général de l'intrigue. Toutefois, ces scénarios leur permettaient, entre autres, de s'initier à la différence entre style direct et indirect, d'apprendre à faire des paraphrases, de gérer le point de vue narratif, de même que les contraintes dues à ce genre littéraire qu'est le polar (Bakhtine, 1986). Et cela, sans parler des habiletés syntaxiques développées, grâce à une lecture attentive du roman servant de point de départ et décortiqué pour les fins de l'établissement du scénario. Ces habiletés se sont par la suite transposées à l'oral. Il faut cependant souligner la difficulté qu'ont eu les élèves à utiliser le registre de langue standard (ou soutenu) en situation formelle, phénomène bien étudié par Gagné et Ostiguy (1999).

Nous avons remarqué que, malgré les exercices, certains élèves, les plus introvertis, auxquels on avait d'ailleurs donné des rôles relativement brefs, peinaient à sortir du canevas déjà établi et misaient surtout sur la mémorisation. À l'inverse, les plus hardis se sont approprié leur rôle au point de se lancer dans des improvisations partielles. Le travail constant fait au cours des répétitions a permis aux élèves de s'approprier un certain vocabulaire et de travailler leur articulation. On sait à quel point, à l'adolescence, certains jeunes ont du mal à projeter leur voix en situation formelle : l'exercice a donc été formateur, permettant à l'élève de mieux poser sa voix, de la moduler selon les sentiments qu'il entendait créer chez ses auditeurs. L'enseignant d'expression dramatique a parfois été appelé à la rescousse. De plus, comme la situation même du procès induisait un registre de langue correct et même soutenu, les élèves ont dû en apprendre les marques et s'exercer à les reproduire. Enfin, la situation même du jeu dramatique encourageait une certaine fluidité verbale à laquelle les élèves n'étaient pas insensibles.

Conclusion

Nous avons exposé deux situations différentes d'exploitation de l'oralité en classe, l'une plus communicative et l'autre plus formelle, avec jeu de rôles, mais toutes deux insérées dans le cadre plus large d'une

littératie intégrée où l'oral, l'écrit et la lecture s'appuient mutuellement pour accroître les compétences langagières des élèves. Les deux types d'oral étudiés (de même d'ailleurs que l'écrit et la lecture) dépassent la dichotomie que Gagné (1983) appelait la pédagogie de la parole, d'une part, et la pédagogie de la langue d'autre part. Gagné entendait ici le concept de « parole » dans son sens large, qui va au-delà de l'oralisation. Alors que la pédagogie de la parole est fonctionnelle, axée sur une utilisation effective du code et sollicite l'inventivité des enseignants, la pédagogie de la langue insiste sur l'aspect normatif, s'aligne sur l'écrit, propose une vision atomiste des faits langagiers et a tendance à ignorer les spécificités du contexte sociolinguistique.

Il est évident pour nous que les deux expérimentations dont nous venons de rendre compte se situent dans la pédagogie de la parole au sens large, intégrant les divers volets de la littératie. Nous rappellerons également la remarque de Halté (2005) à l'effet que l'oral est un « objet verbal mal identifié ». Halté oppose l'oral des pédagogues à l'oral des didacticiens. L'oral des pédagogues est ethno-socio-institutionnel : c'est le véhicule des apprentissages. Il est aussi communicationnel dans le sens large : il est l'opérateur de l'appropriation de divers savoirs. L'oral des didacticiens du français a des aspects traditionnels reliés à la maîtrise de la norme, et des aspects plus novateurs, qui impliquent le sujet apprenant et les types de discours oraux. C'est de ce côté que nous nous situons, en essayant d'intégrer, dans une démarche que nous croyons complexe mais prometteuse, certains éléments de français correct à une situation discursive participative. En fin de parcours, nous concluons à l'enseignabilité de l'oral pour autant qu'il soit conçu dans une littératie intégrée, seule capable de susciter l'engagement des élèves.

Références bibliographiques

- ALMASI, J.F., J. F. O'FALHAVAN et P. ARYA (2001). « A comparative analysis of student and teacher development in more and less proficient discussions of literature », *Reading Research Quarterly*, 36(2), p. 96-120.
- BAKHTINE, M.M. (1979) *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BAKHTINE, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*, dans M. Holquist (dir.), traduit par Emerson et Holquist, Austin, University of Texas.
- BAKHTINE, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*, Austin, University of Texas Press.

- BERNIÉ, J.-P. (2001). *Apprentissage, développement et significations*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux.
- CHABANNE, J.-C. et D. BUCHETON (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France.
- GAGNÉ, G. (1983). « Pédagogie de la langue ou pédagogie de la parole », Actes du colloque *La qualité de la langue après la loi 101*. Conseil de la langue française, <www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubD103/D103-IIa.html>, consulté le 5 mai 2007.
- GAGNÉ, G. et L. OSTIGUY (1999). *Recherche didactique sur l'utilisation de variantes phoniques du français oral soutenu chez des élèves québécois*, Montréal, Université de Montréal, Centre de diffusion du département de didactique.
- HALTÉ, J.-F. (2005). « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière », dans J.-F. Halté et M. Rispaïl (dir.) *L'oral dans la classe*, Paris, L'Harmattan, p. 11-31.
- MASNY, D. (2001). « Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être », Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : *Bilan et perspectives*, <www.acelf.ca/liens/crde/articles/14-masny.html>, consulté le 5 mai 2007.
- MCCASLIN, N. (1996). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*, New York, Longman.
- PAGE, C. (1998). *Pratiques du théâtre*, Paris, Hachette.
- RAPHAËL, T.E. et S.I. MC MAHON (1994). « Book club : An alternative framework for reading instruction », *Reading Teacher*, 48, p. 102-116.

Corpus des œuvres étudiées avec les jeunes

- ARROU-VIGNOD, J.-P. (1997). *Enquête au collège*, Paris, Gallimard Jeunesse, coll. « Folio Junior ».
- CHRISTIE, A. (1980). « Témoin à charge », dans J. Sadoul (dir.), *Anthologie de la littérature policière*, Paris, Ramsay, p. 189-200.
- DOYLE, C. (1956). *Le chien des Baskerville*, Paris, Le livre de poche.
- HOUBLER, D.T. (2000). *La vengeance du samouraï*, Paris, Castor poche.
- MARINEAU, M. (2000). *Rouge poison*, Montréal, Québec Amérique.
- TOURNIER, M. (1999). *Vendredi ou la vie sauvage*, Paris, Flammarion.



Oral et construction du rapport à la révision de texte

Réal Bergeron

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
real.bergeron@uqat.ca

À travers un dispositif didactique structuré autour d'activités de révision de nouvelles littéraires et de textes argumentatifs produits par les élèves d'une classe de quatrième année d'une école secondaire québécoise, le présent chapitre vise à montrer comment la prise en compte de l'oral participe de l'évolution de leur rapport à la révision de texte. Pour ce faire, nous interrogerons chez deux élèves scripteurs dont les profils sont différenciés la composante « mode d'investissement » du rapport à la révision dans quatre activités contrastées sur le plan de leurs enjeux didactiques. Les révisions proprement dites porteront sur des aspects de cohérence liés aux deux genres textuels choisis. Les séquences d'oral utilisées pour les besoins de l'analyse seront issues des situations interactives autour de tâches de révision, et ce, en contexte d'hétérorévision (révision du texte d'un pair) et d'autorévision (révision de son propre texte). Avant de présenter les résultats issus de notre recherche exploratoire et de les discuter sur un plan didactique, nous situerons d'abord son contexte d'émergence ainsi que le cadre d'analyse dans lequel elle s'inscrit. Nous présenterons ensuite l'intervention et son déroulement, et les outils méthodologiques qui ont guidé la description et le traitement des résultats.

1. Le contexte d'émergence de la recherche

Nous nous intéressons depuis quelques années au rapport que les élèves du secondaire entretiennent avec la révision de leurs productions écrites dans les cours de français (Bergeron, 2003, 2000). Le rapport à la révision est complexe; pour l'élève, il est constitutif d'un rapport à l'écriture et, plus largement, d'un rapport au langage et au savoir. Il s'actualise dans un espace d'activités partagées inscrit dans le temps (Charlot, 1997, p. 90). Au gré des échanges avec les pairs et l'enseignant, et des régulations diverses intégrées aux activités, l'élève laisse ainsi émerger des traces de ce rapport qui évolue non seulement sur le plan de ses conceptions, opinions et attitudes vis-à-vis de la révision, mais aussi sur celui de la qualité de son investissement dans l'activité et de la manière dont il parle de la révision, de ses démarches et des procédures qu'il utilise, ce que des didacticiens appellent le mode d'investissement (Barré-de Miniac, 2002, 2000; Delcambre et Reuter, 2002; Reuter, 1996). Que disent les élèves au sujet de la révision de texte? Comment en parlent-ils? Comment sont-ils engagés dans

leurs activités de révision? Nous nous sommes d'abord attardés à chercher des réponses à ces questions dans le premier volet de notre recherche.

1.1. Un désinvestissement pour la révision en général

De la mise en relation des données issues de nos premières observations dans une classe de quatrième année du secondaire et des entretiens réalisés avec plusieurs élèves se dégage le constat suivant: le rapport des élèves face à la révision de texte en général paraît pour le moins ambigu, voire négatif, pour plusieurs d'entre eux, bons ou mauvais scripteurs. En fait, les élèves soulignent l'obligation de l'exercice, sans trop de repères concrets pour s'y investir. Également, ils semblent ne pas très bien comprendre l'intérêt de revenir sur quelque chose qui est déjà réalisé. Réviser, pour plusieurs d'entre eux, se réduit à une relecture du texte afin d'en corriger au mieux les imperfections formelles (orthographe, ponctuation, formulations de phrases). Pour illustrer ces dires, voici les commentaires de deux élèves, d'ailleurs assez représentatifs de l'ensemble de la classe, réagissant à la demande de l'enseignante de relire leur production écrite: *si j'ai écrit mon texte comme ça, c'est parce que c'est comme ça que je voulais le dire* (Marie-Pier, nom fictif, classée par l'enseignante parmi les élèves fortes en écriture). Dire son texte en l'écrivant... quel beau paradoxe! Puis: *y faut que j'relise? pourquoi? j'ai pas fait' beaucoup de fautes... mes idées sont bonnes, là* (Julien, nom fictif, jugé faible en écriture). Tout comme pour Marie-Pier, Julien confond l'«ordre des mots» (celui du scriptural) avec l'«ordre du monde» (celui des idées), pour reprendre la terminologie de Béguelin (2000). De plus, l'activité de révision manque carrément de sens, et pour l'un et pour l'autre élève.

Réviser renvoie à l'action de *revoir* son texte, qui signifie voir de nouveau, mais avec un regard différent. Nous avons remarqué que les élèves n'aiment justement pas revoir tout court, ou même relire le même texte, qu'ils soient en situation de lecture ou d'écriture. «Ce qui est écrit est écrit et ce qui est lu est lu», disent-ils. De toute évidence, ils n'en voient pas l'utilité, si ce n'est, dans le cas de leur production de texte, que pour corriger, ici et là, quelques erreurs d'orthographe. En effet, bien qu'ils reconnaissent l'importance d'effectuer une révision de leurs textes pour répondre aux exigences de la communication, ils les révisent assez peu et, souvent, sous la demande insistante de l'enseignant et en fonction de la seule norme orthographique et syntaxique.

En somme, les élèves observés ont tendance à désinvestir peu à peu la tâche de révision pour s'en remettre à des stratégies d'évitement, ou encore à des stratégies improvisées utilisées dans un aveuglement le plus total vis-à-vis de l'enjeu de l'entreprise. En ce sens, nos observations corroborent certains résultats d'autres recherches francophones (EVA, 1996; Groupe DIEPE, 1995; Lusignan, Fortier et Gagnon, 1992; Roy et Boudreau, 1995; Turco, Plane et Mas, 1994).

1.2. Quel accompagnement pour les élèves en révision ?

Face à ces attitudes et à ces comportements improductifs de la part des élèves, nous avons observé, dans le second volet de la recherche, quel accompagnement les enseignants de français d'une école secondaire de deuxième cycle de l'Abitibi proposaient à leurs élèves en matière de révision (Bergeron, 2003a). Deux types d'accompagnement semblent se dégager et viennent confirmer, du reste, les observations d'autres chercheurs: le premier consiste à faire des annotations nombreuses et variées sur la copie de l'élève (DIEPE, 1995; EVA, 1996; Simard, 1999), tandis que le second dirige l'élève vers des grilles de relecture construites par l'enseignant ou tirées du matériel didactique existant en fonction du type et du genre de texte produit (Carbonneau et Préfontaine, 2005; Simard, 1995).

Comme le suggère Préfontaine (1998), la pratique de l'annotation paraît limitée, car la révision de texte est alors assumée majoritairement par l'enseignant lui-même; par ailleurs, elle enlève à l'activité de révision une partie de sa valeur d'apprentissage (EVA, 1996). En effet, l'élève ne sait pas davantage comment détecter un problème d'écriture ni y remédier. De leur côté, les grilles de relecture se présentent sous forme de courts énoncés (par exemple: Le titre convient-il au sujet?) et se limitent souvent au rappel du schéma de la séquence textuelle dominante, qui semble constituer le seul régulateur de la cohérence textuelle.

À l'évidence, ces stratégies s'inscrivent dans une conception plutôt normative de l'enseignement de la révision au sein de laquelle il s'agit d'amener les élèves à se conformer en quelque sorte aux divers savoirs enseignés: discursifs, textuels, linguistiques (Baribeau, Lacroix et Simard, 1996; Bessonnat, 2000). Selon cette conception, la question de la cohérence textuelle et du sens, entre autres, est travaillée de manière isolée, statique, du seul point de vue de l'économie textuelle: La cohérence thématique est-elle assurée? L'information est-elle pertinente?

Les organisateurs textuels sont-ils présents? Notre conception de l'apprentissage de la révision de texte du point de vue de la cohérence est tout autre. Elle implique une activité cognitive et métacognitive véritable de la part de l'élève, dans laquelle il construit en situation interactive non seulement une compétence de révision, mais aussi, et parallèlement, un rapport différent et évolutif aux savoirs de tous ordres en révision de texte. C'est ce travail de construction de la compétence et du rapport à la révision en situation effective d'apprentissage qui nous intéresse ici dans ce troisième volet de la recherche. Mais comment y arriver concrètement?

2. Le cadre d'analyse de la recherche

Permettre aux élèves de développer une telle compétence en français écrit et ainsi intervenir dans leur rapport à la révision nécessite, de la part de l'enseignant, la mise en place d'un dispositif fondé sur un certain nombre d'appuis théoriques.

2.1. Mettre les élèves en projet de réviser

Devant la tendance observée chez plusieurs élèves à désinvestir le travail de révision de texte, il paraît plus que jamais nécessaire de faire construire ou reconstruire par chaque élève un rapport à la révision intégré dans ce que Genthon (1990) appelle un véritable « projet d'apprendre ». Ce projet d'apprendre à réviser se développe en interaction avec l'enseignant et les autres élèves, et implique une approche globale, ouverte, sur toutes les dimensions de l'apprentissage : affective, cognitive, métacognitive, culturelle. Il s'actualise en contexte, lorsque les élèves sont mis en face d'activités de révision proprement dites qui laissent place à l'exploration et aux tâtonnements individuels (Astolfi, 1997; De Vecchi, 2001). En ce sens, il ouvre un espace d'échanges et de confrontation d'idées où chacun peut s'investir dans la tâche, déployer ses processus de pensée et s'appuyer sur des raisonnements construits par le groupe (Doise et Mugny, 1981; Vygotski, 1934/1985).

La notion d'« activité » est au cœur du projet d'apprendre de l'élève et de son rapport à la révision. En effet, elle suggère non seulement l'idée que l'élève soit actif dans son projet, mais aussi, comme le mentionne Bernardin (2002), à la suite de Leontiev (1975/1984), que l'activité elle-même soit définie par un but (une représentation consciente

de l'action), des moyens orientés vers ce but ainsi que des mobiles ou raisons qui poussent l'élève à agir, en l'occurrence, à réviser. Le sens qu'il donne à l'apprentissage, ainsi que son type d'engagement dans la tâche, peut précéder son entrée dans l'activité de révision comme il peut se construire dans l'espace de l'activité, étant donné que divers niveaux de régulation sont susceptibles d'en modifier le cours (Bernardin, 2002). Ainsi branché sur l'activité, le rapport de l'élève à la révision se pose comme un construit et est en constante réélaboration d'une activité à l'autre (Barré-de Miniac, 2002 ; Penloup, 2000).

2.2. Valoriser la révision au moyen des échanges

Permettre à l'élève de transformer positivement son rapport à la révision dépend en grande partie de la qualité de son engagement dans l'activité. Or, selon Caillier (2002, p. 57), c'est la « position valorisante que le dispositif pédagogique permet à l'élève d'occuper » qui est responsable de son plus ou moins grand engagement. En effet, sur la base du principe dialogique de Bakhtine (1979), le didacticien soutient que l'élève, en s'autorisant à prendre la parole parce qu'elle est valorisée, laisse manifester sa subjectivité dans le langage en investissant au maximum l'activité. Un comportement d'« actif-chercheur », pour reprendre la typologie de Bernardin (2002, p. 27), est ainsi produit chez l'élève : il s'approprie le discours des pairs et de l'enseignant en l'intégrant au sien pour construire son point de vue et faire évoluer son rapport au savoir. C'est là, du reste, tout le pouvoir structurant du langage comme outil réflexif dans l'apprentissage (Vygotski, 1934/1985). L'attention portée aux oraux réflexifs (Chabanne et Bucheton, 2000, 2002) dans notre dispositif didactique est susceptible d'engager les élèves dans des activités éminemment réflexives de révision.

2.3. L'activité de révision de texte

Dans cette recherche, nous formulons l'hypothèse que le rapport des élèves à la révision n'est pas le même en toute situation pour tous les genres de texte. C'est pourquoi nous avons prévu, dans le dispositif, travailler des activités contrastées de révision en lien avec deux genres textuels, la nouvelle littéraire et le texte argumentatif. Mais qu'est-ce au juste que l'activité de révision de texte ? Est-elle identique au regard des spécificités de ces deux genres ?

Les chercheurs d'inspiration cognitiviste la définissent comme une tâche complexe de résolution de problèmes (Hayes et Flower, 1980; Heurley, 2006) qui mobilise, chez le scripteur, en cours et en fin de production de texte, des processus diversifiés : la construction d'une représentation du texte final à produire conforme au texte projeté, la lecture, la compréhension, la détection et l'identification des problèmes soulevés (par exemple sur le plan de la pertinence des idées, de leur organisation logique, de la complétude du contenu), et, enfin, le choix des stratégies pour résoudre ces problèmes (Bartlett, 1982; Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamer et Heineken, 1994; Hayes, 1996; Scardamalia et Bereiter, 1987). Dans cette perspective, l'élève se trouve rapidement confronté à plusieurs défis de révision. Nous en évoquerons deux principaux : le premier concerne la surcharge cognitive provoquée par le traitement, en temps réel, d'une série de problèmes appartenant à divers niveaux linguistiques : pragmatique, sémantique, syntaxique, etc. (McCutchen, 1996); le second a trait à la fascination de l'élève pour le contenu de son texte. Insistons quelque peu sur ce dernier défi. L'effet normal d'anticipation provoqué par la (re)lecture amène l'élève à réactualiser ses structures de connaissances initiales au moment d'écrire, ce qui lui permet difficilement de se distancier de son texte, autrement dit d'adopter un point de vue différent de lecture (Fayol, 1996). Il semble que la présence des pairs peut s'avérer une aide précieuse pour appréhender son texte comme objet d'analyse et de réflexion (Daneman et Stainton, 1993; Gombert, 1990).

Ces défis de révision se manifestent dans le cadre particulier de l'écriture scolaire de la nouvelle littéraire et du texte argumentatif. Les enjeux de rédaction de ces textes ne sont toutefois pas les mêmes, et des spécificités de révision en découlent. La nouvelle littéraire vise à divertir le lecteur, tandis que le texte argumentatif cherche à le convaincre de quelque chose, à l'inciter ultimement à agir (De Koninck, Bergeron et Gagnon, 2005). Contrairement à la nouvelle littéraire, le texte argumentatif oblige le scripteur à une efficacité plus pragmatique qu'épistémique, pour reprendre la distinction faite par Denhière et Richard (1990). Il doit, notamment, estimer le potentiel variable de connaissances des lecteurs à propos du sujet qu'il aborde afin de bien préciser et organiser logiquement l'information pour que ceux-ci interprètent adéquatement les inférences. Sinon ne risque-t-il pas justement d'être aveuglé par ses propres connaissances et opinions? Dans la nouvelle littéraire, les inférences pratiquées par le lecteur ne relèvent pas d'une telle précision. Cela dit, d'autres difficultés de cohérence se posent dans l'activité de révision de l'élève pour ce genre textuel. Le

récit livre en quelques pages un concentré de l'action, dont le moment crucial est plus développé; de plus, le dénouement est souvent inattendu (Kirpalani, 2000). Deux sources de complexité doivent alors guider la révision: la gestion de l'implicite dans la nouvelle et la reconstitution logique de l'histoire racontée résultant d'informations données par bribes au lecteur (Lahaie, 1998).

3. L'intervention didactique

L'évolution du rapport à la révision de texte du point de vue du mode d'investissement des élèves dans leurs activités ne peut être étudiée qu'à l'intérieur d'un contexte d'enseignement et d'apprentissage donné. Ce contexte doit également permettre à l'enseignant d'observer, dans le continuum des activités planifiées, le parcours de chaque élève sur les plans cognitif, métacognitif, culturel, etc. Dans cette partie du chapitre, nous présenterons d'abord le contexte de l'intervention, puis nous décrirons le dispositif didactique que nous avons utilisé. Enfin, nous motiverons le choix des séquences d'oral recueillies afin de répondre à notre intention de recherche.

3.1. Le contexte de l'intervention

L'intervention s'inscrit dans le cadre d'activités de révision de nouvelles littéraires et de textes argumentatifs produits dans le courant de l'année scolaire 2004-2005 par des élèves de 16-17 ans d'une classe de quatrième année d'une école secondaire abitibienne. Au moment de la recherche, cette école, qui se classait au rang décile 7, participait au programme ministériel « Agir autrement¹ », selon le calcul effectué à partir des indices de dévalorisation des écoles québécoises. Il est utile de préciser que les activités de révision se sont déroulées en cours et en fin de production de texte, et ciblaient particulièrement les aspects de cohérence. En effet, au début de l'automne, l'enseignante avait travaillé avec ses élèves la grammaire textuelle, dont plusieurs aspects liés à la cohérence, lors d'ateliers de lecture de nouvelles littéraires. Ces ateliers précédaient l'écriture d'une nouvelle par chaque élève. Elle avait fonctionné de même avec le texte argumentatif après le congé des Fêtes. Au bilan, les activités de révision se sont déroulées

1. Ce programme, créé en 2002, s'adresse aux écoles secondaires en milieu défavorisé.

à partir de la deuxième semaine d'octobre jusqu'à la dernière d'avril, couvrant ainsi une période d'environ six mois d'expérimentation, ce qui semble un temps suffisant et réaliste pour observer l'évolution du rapport à la révision des élèves. L'enseignante de la classe a elle-même mené l'intervention auprès des élèves; pour sa part, le chercheur l'a accompagnée tout au long de la préparation et de la gestion des activités. Mentionnons enfin que chaque activité de révision comportait un but cognitif clair, de même que des moyens pour l'atteindre, afin de maximiser l'engagement des élèves (Bernardin, 2002).

3.2. Présentation du dispositif didactique

Le dispositif didactique utilisé lors de notre intervention est structuré autour d'activités de révision contrastées quant à leurs enjeux didactiques. Nous les avons réparties dans quatre situations types (A, B, C et D), que nous décrivons ci-dessous. Ces situations types sont identiques pour l'étude de la nouvelle littéraire à l'automne, et du texte argumentatif à l'hiver. Il est utile d'ajouter que chacune d'elles a donné lieu à un nombre variable d'activités.

La *situation type A* regroupe des activités de révision portant sur des manuscrits d'écrivains et d'anciens brouillons d'élèves provenant du même niveau scolaire que ceux qui participent à l'intervention. En sous-groupe, les élèves sont d'abord invités à observer un manuscrit d'écrivain (différent pour chaque équipe) afin d'y noter les ratures ainsi que les modifications apportées par l'auteur sur le plan du contenu de son texte. Cette tâche leur permet ensuite de discuter de la question du «quoi» et du «pour quoi» réviser, et de formuler, ensemble, un premier questionnement au sujet de la révision, qu'ils soumettront à la réflexion de tout le groupe. Une démarche identique est proposée pour les brouillons d'élèves. L'enseignante fait ensuite ressortir les points communs entre les questionnements suscités par l'observation des manuscrits et des brouillons d'élèves. Enfin, elle les amène à formuler un second questionnement, qu'ils partageront en sous-groupe, puis en collectif, autour des objets de révision liés au genre de texte à l'étude (nouvelle littéraire ou texte argumentatif, selon le cas). Les échanges permettent ainsi d'élucider ces objets et de construire, progressivement et en interaction, des critères pour la révision des textes du point de vue de la cohérence.

La *situation type B* concerne la relecture critique, en sous-groupe, des plans de rédaction des textes à produire par les élèves. À l'aide des critères, embryonnaires ou encore plus définis, élaborés antérieurement par les élèves dans la situation type A, chaque sous-groupe révisé, à tour de rôle, deux ou trois plans de rédaction de leurs pairs du point de vue de la cohérence selon la démarche suivante : lecture/ compréhension du plan ; commentaires d'abord partagés verbalement par les membres à propos de ce plan, puis formulés par écrit, en vue d'être ultimement communiqués à l'auteur. Le lecteur trouvera le détail de cette démarche dans notre article du numéro 138 de la revue *Québec français*. Afin que les échanges puissent s'effectuer plus librement par les pairs, on évitera que les élèves dont le plan est soumis à une équipe de relecture fassent partie de cette équipe. Ces échanges au sujet des plans de rédaction permettent ainsi aux élèves d'éprouver les critères initialement énoncés et de les ajuster, si nécessaire. Ils partagent leurs trouvailles lors des séances de structuration prévues à l'intérieur des activités à propos des divers problèmes auxquels ils ont fait face dans les équipes de relecture.

La *situation type C* est du même ordre que la précédente, sauf qu'elle porte sur la révision des textes proprement dits. La démarche de relecture est la même, et les équipes œuvrent sur les textes des élèves leur ayant soumis leur plan de rédaction.

La *situation type D* réunit des activités de révision dans lesquelles chaque élève effectue une révision du texte qu'il a produit au regard des critères construits par son équipe de relecture. Il est ainsi amené à porter un regard distancié par rapport à son texte et à compléter, voire à poursuivre le travail commencé par les pairs. Ici encore, l'enseignante prévoit des moments de verbalisation afin de permettre à chacun d'échanger au sujet de ses procédures de révision et des problèmes éprouvés.

Comme on peut le remarquer, dans chacune des situations types, le travail « fonctionnel », dans lequel les élèves explorent, discutent et utilisent leurs connaissances pour réviser, est accompagné de questionnements et de verbalisations permettant une structuration et une intégration accrues des apprentissages. L'enseignante circule d'une équipe à l'autre, et soutient le questionnement des élèves. En ce sens, les oraux réflexifs se posent comme autant de contraintes productives susceptibles de faire émerger des conflits d'investissement amenant une évolution du rapport à la révision des élèves (Barré-de Miniac, 2000).

3.3. Le choix des séquences d'oral

Afin d'analyser les gains que les élèves tirent de ce dispositif didactique, nous avons choisi d'enregistrer et de transcrire le *verbatim* des séances prévues par l'enseignante dans les activités de révision de chaque situation type pour le questionnement plus systématique entre élèves autour de problèmes de révision : par exemple, réviser pour qui et pour quoi ? (A) ; la cohérence entre les informations données explicitement dans la nouvelle et celles laissées dans l'implicite (C) ; le plan de rédaction relu du point de vue de la cohérence (B) ; les critères de relecture du texte argumentatif (A, B et C) ; les difficultés éprouvées dans la relecture de ma production écrite (D), etc. Après analyse de ce corpus d'oraux, nous présentons ici la description du parcours de deux élèves aux profils contrastés : d'une part, l'élève qui, d'entrée de jeu, répond au type de scripteur dit « satisfait de lui-même », selon la classification des scripteurs de Préfontaine (1998), mais qui, au gré des activités de révision, prend peu à peu conscience de la nécessité de réviser ses textes au moyen de critères particuliers et d'une démarche appropriée ; d'autre part, l'élève évalué au départ par l'enseignante comme répondant au portrait-type du scripteur « dépendant », mais que le discours des pairs amènera à penser autrement la révision et à profiter d'outils pour s'engager davantage dans la tâche². C'est ainsi que Katie, pour le premier type de scripteur, et Alain, pour le second type, ont guidé notre choix des séquences d'oral pour l'analyse. En effet, l'évolution de leur rapport à la révision est sensible et signifiante. Enfin, nous considérons que ces deux élèves, qui faisaient partie de la même équipe de travail (F), sont assez représentatifs des deux types de scripteurs retenus dans cette présentation. Ainsi, dans l'analyse qui suit, nous déterminerons et commenterons dans les séquences d'oral des moments critiques témoignant de l'évolution des deux élèves au regard de leur mode d'investissement dans les activités de révision. Ces séquences sont codées comme suit : SA-NL-1-a, pour signifier qu'il s'agit de la situation type A se rapportant à la nouvelle littéraire, dans la première activité, fragment a, et ainsi de suite.

2. D'après l'étude de Préfontaine (1998), le scripteur satisfait de lui-même n'a pas développé le réflexe de se relire et ne se pose pas de questions non plus ; il fait le travail demandé, sans plus. De son côté, le scripteur dépendant ne mobilise pas ses connaissances antérieures ; il dit ne pas savoir quoi faire et attend constamment l'aide extérieure.

4. Analyse et discussion

Au début de l'intervention, l'enseignante a demandé aux élèves partagés en sous-groupes d'observer d'abord un extrait d'un manuscrit d'écrivain (Angremy, 1994), puis le brouillon d'un texte d'élève, afin de leur faire reconnaître les ratures et les modifications apportées par les auteurs. Une séance de questionnement ciblé au sujet du « quoi » et du « pour quoi » réviser entrecoupait les deux activités. La séquence d'oral qui suit renvoie au second questionnement.

SA-NL-4-b

Katie : *j'sais pas moé... parce qu'on est obligé d'le faire / qui nous oblige ? / les profs // faut faire comme y ont décidé que ça s'passerait pis...*

David : *... pis toé // faut tout l'temps que tu décides de toutte / c'est pas une affaire de décider... la correction.*

Enseignante (E) : *la révision tu veux dire, David ?*

David : *ouais, c'est ça.*

Sylvie : *revises-tu ton texte quand t'as fini d'l'écriture ?*

Katie : *j'ai pas besoin de m'reviser / parce que j'écris c'que j'pense / j'ai plein d'idées dans' tête // ça s'passe bien en général // pis le reste...*

Alain : *pis tes fautes d'orthographe ?*

Katie : *j'en fais pas tant qu'ça / ch't'assez bonne en français.*

E : *toi Alain / trouves-tu ça important de réviser tes textes ?*

Alain : *ben... e... oui / mais j'trouve pas mes fautes...*

E : *... mais je parle de réviser ton texte pour les idées / la structure de ton texte / tu sais // la cohérence...*

Alain : *c'est sûr qu'mes idées sont souvent toutes mêlées // parce que j'écris toutte pour pas les oublier / j'sais pas comment commencer pour réviser les idées... / les fautes / j'ai d'la misère à les trouver... ben j'veux dire... pas quand j'vérifie dans le dictionnaire et dans mon Bescherelle par exemple.*

D'entrée de jeu, Katie montre une forte réserve face à la révision. Elle commence par dénoncer l'obligation de l'exercice puis, à la suite de la question directe d'un pair, avoue qu'elle n'a pas besoin de réviser ses textes. S'investir dans une activité de révision ne fait donc pas de sens pour elle. En effet, elle affirme avoir beaucoup d'idées lorsqu'elle écrit ; par conséquent, l'écriture coule bien. Cette élève, comme plusieurs, s'inscrit dans une conception de l'écriture entendue comme miroir de la pensée (ce qui se conçoit bien s'énonce clairement), dans laquelle le retour sur le contenu du texte paraît plutôt secondaire. Généralement

bien ancrée chez les élèves, cette conception les amène souvent à ne considérer que l'aspect linguistique de la révision. Il faut probablement trouver là le sens de la réplique d'Alain lorsqu'il demande à Katie : *pis tes fautes d'orthographe ?* Dans la suite de l'échange, l'étayage de l'enseignante contribue à recentrer le propos sur le contenu des textes à réviser. Par son aveu d'ignorance, Alain manifeste une absence de clarté cognitive vis-à-vis des enjeux de la révision ; il est également conscient qu'il n'a pas développé de démarche pour réviser.

SA-NL-4-c

E: *vous allez bientôt écrire une nouvelle littéraire... / sur quels aspects votre révision devrait-elle porter ? / rappelez-vous... on a travaillé la nouvelle littéraire encore la semaine dernière*

Sylvie: *y faut une évolution psychologique du personnage principal*

David: *la structure du texte... pis toutte ça là...*

E: *oui Alain ?*

Alain: *c'est ça qu'a dit David pis Sylvie / j'pense ben*

E: *y a-t-il d'autres éléments ?*

Alain: *non / mais faut que tes idées progressent, comme on l'a vu... que ton texte soit co-hé-rent (rires)*

E: *cohérent / ça veut dire quoi au juste un texte cohérent ?*

Alain: *ben / des affaires logiques / des...*

Katie: *y faut que la situation finale soit cohérente avec le début de ton texte sinon c'est raté... / mais ça on l'sait en écrivant le texte si ça va*

E: *comment le sais-tu ?*

Katie: *y faut se relire à mesure / pour arranger ça*

David: *tu te r'lis toé aussi d'abord...*

Katie: *ouais... des fois // ça dépend / y a des textes plus difficiles que d'autres à écrire*

Sylvie: *ouais / des histoires c'est facile / mais ça dépend des histoires aussi*

Cet extrait porte sur le type d'investissement des élèves dans la révision des nouvelles littéraires. Alain s'en remet aux pairs pour parler des aspects du texte à réviser, et son vocabulaire est mal assuré lorsqu'il s'y risque. De son côté, Katie s'investit dans l'échange en évoquant certains liens de cohérence pour ce genre de texte. Grâce à l'étayage de l'enseignante, elle vit un certain conflit d'investissement en réaction à la réplique de David, elle qui prétendait au départ n'avoir pas besoin de se réviser. De plus, son observation au sujet de la diffi-

culté variable à écrire certains textes est intéressante à plus d'un point de vue. D'abord, l'élève laisse envisager des enjeux de rédaction différents d'un genre de texte à l'autre et, par conséquent, des spécificités de révision qui en découlent. L'échange se poursuivra d'ailleurs dans cette voie. Ensuite, et c'est là l'essentiel de notre propos, le rapport à la révision, chez Katie, se trouve, à ce moment-ci de l'intervention, quelque peu ébranlé, bien sûr par la réaction de David, mais également par le commentaire nuancé de Sylvie concernant les difficultés à relire certaines histoires.

À la fin du mois de janvier, l'enseignante a proposé aux élèves les mêmes séances de questionnement au sujet du « quoi » et du « pour quoi » réviser, mais en lien avec le texte argumentatif. La séquence d'oral suivante illustre le questionnement réalisé à partir de l'observation du brouillon d'un texte d'un chroniqueur d'opinion confirmé d'un journal.

SA-TA-3-a

[...]

Sylvie: *y faut r'faire la même chose avec not' texte argumentatif?*

E: *oui / vous utiliserez la même démarche / mais tout est différent / vous réviserez des textes argumentatifs...*

Katie: *moé j'trouve ça plusse intéressant de réviser ce genre de texte*

E: *Pourquoi?*

Katie: *quand qu'on écrit des textes argumentatifs / on veut convaincre quelqu'un / c'est pas pareil*

E: *très bien / mais que veux-tu dire?*

Katie: *la nouvelle littéraire / c'est dans l'imaginaire / on peut toutte écrire / mais comme qu'a déjà dit Sylvie pis d'autres c'pas toujours vrai / y a des histoires plus difficiles à réviser que d'autres / comme la nouvelle littéraire // y faut avoir des idées basées sur des choses vérifiables dans l'argumentation*

David: *c'est quoi d'abord la différence pour réviser?*

Katie: *la différence? / c'est qui faut convaincre celui qui te lira*

Alain: *y faut qu'ton texte soit cohérent quand même...*

Katie: *j'sais mais c'est pas la même affaire*

Soulignons ici que près de douze semaines se sont écoulées depuis le dernier questionnement autour du « quoi » et du « pour quoi » réviser. Entre-temps, les élèves se sont adonnés à diverses activités de révision liées à la nouvelle littéraire par rapport aux situations

types décrites plus haut. Nous y reviendrons. Ce qui se remarque, ici, c'est la réflexion de Katie, qui avoue trouver plus intéressant de réviser un texte argumentatif parce qu'elle *veut convaincre quelqu'un avec des idées basées sur des choses vérifiables*. Elle semble résolument percevoir de manière différente les enjeux de révision face à ce genre de texte. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, le texte argumentatif oblige le scripteur à une efficacité plus pragmatique qu'épistémique. L'étayage de l'enseignante, puis de David et d'Alain, l'amène ainsi à préciser sa pensée et à susciter dans le groupe une réflexion plus approfondie au sujet de la cohérence dans le texte argumentatif. Par ailleurs, sa parole impliquée dans l'activité permet à l'enseignante, d'une part, de cerner davantage le rapport à la révision de cette élève et d'expliquer, en partie peut-être, son refus initial de réviser et, d'autre part, de faire confronter ses idées avec celles d'autres élèves de la classe pour en tirer ultimement des enseignements sous forme de propositions didactiques.

SB-NL-2-c

Katie: *on a lu le plan en commençant / Alain disait que ça s'lisait mal un plan / c'est pas des phrases / juste des cossins de mots*

E: *des groupes de mots Katie*

Katie: *des affaires comme ça / oui / pis là on a dit c'qui marchait pas dans le plan / c't'un plan mais y a des choses qui va pas*

E: *tu peux être plus précise ?*

Katie: *ben, j'sais pas / c'est comme sur not' feuille de critères qu'on a énumérés ensemble l'autre période tout le groupe*

E: *tu parles des critères de cohérence ?*

Katie: *ouais // les critères comme les idées logiques / y a des idées pas rapport / mais le texte est pas encore écrit // peut-être que ça sera écrit logique*

E: *merci Katie pour ta synthèse*

SC-NL-4-c

Sylvie: *c'est à mon tour de poser les questions / y a-t-il des informations qui manquent dans le premier paragraphe ?*

Katie: *ouais / y a pas l'élément déclencheur / pis on sait pas de qui y parle / le pronom de rappel / on l'a vu / c'est qui « il »*

Alain: *« il » c'est le mangeur de paille / c'est clair*

David: *j'comprends pas / y parle de l'aut' bonhomme plus haut*

Katie: *y doit préciser de qui y parle / on l'a vu dans les critères / r'garde dans ta grammaire / reprise de l'information... faut utiliser des pronoms de rappel qui n'apportent pas de...*

David: *d'ambiguïtés / c'est ça le mot*

Alain: *j'vas les apprendre par cœur mes critères / vous allez voir la prochaine fois...*

Fin octobre. Les élèves s'approprient progressivement les critères de cohérence de la nouvelle littéraire au moyen d'activités de révision des plans des élèves. C'est ce qu'illustre le premier extrait présenté ci-dessus, dans lequel Katie, au nom de l'équipe, et devant toute la classe, réalise une synthèse orale de la procédure de révision du groupe au sujet du plan d'une nouvelle littéraire soumis par un élève de sa classe. Les élèves des autres sous-groupes peuvent questionner par la suite l'équipe de relecture.

Mi-novembre. Le second extrait met en évidence le questionnement des élèves à propos de la lecture commentée d'une nouvelle littéraire. On note d'abord que le type d'investissement des élèves renvoie aux critères de cohérence construits par l'équipe, puis par le groupe lors des séances de structuration. Ensuite, l'investissement de Katie est particulièrement sensible; elle s'est peu à peu approprié les critères de révision. De son côté, Alain ne vit pas beaucoup de conflits d'investissement depuis le début de l'intervention; toutefois, il commence à poser davantage de questions sur les textes des pairs, même s'il ne se réfère pas toujours à ses outils, dont sa fiche de critères. Quel est le rapport à la révision de l'un et de l'autre de ces élèves après le congé des Fêtes, lors des activités portant sur les textes argumentatifs?

Revenons d'abord à la fin du mois de novembre, où l'enseignante invite chaque membre des équipes à souligner leurs nouveaux apprentissages lors d'une période de cours donnée. Il ne reste que deux périodes pour terminer le travail de relecture des nouvelles littéraires des pairs. Alain résume ainsi sa réflexion: *j'ai appris d'y aller critère par critère pour relire; laisser faire aussi les fautes pour tu'suite, on peut y r'venir*. De son côté, Katie mentionne ceci: *on a rempli la fiche de commentaires, j'ai aimé ça; [...] on savait tout le temps de qui ou de quoi a parlait; [...] j'aime ça relire les nouvelles des aut', c'est hot, j'vois plein de problèmes dans'textes, c'est ça que j'ai appris*. Au bilan, on peut remarquer que l'investissement d'Alain dans les activités s'est déplacé sur un objet autre que l'orthographe, ce qui montre une certaine évolution de son rapport à la révision; il est de plus davantage conscient, tout comme Katie

d'ailleurs, de l'importance d'utiliser une procédure systématique de relecture pour détecter les problèmes de cohérence textuelle dans les textes des pairs. En contexte de relecture des textes argumentatifs, les deux élèves maintiennent cette évolution positive de leur rapport à la révision, comme l'illustrent les séquences suivantes :

SC-TA-5-c

Alain : *quels critères y faut utiliser pour ça ?*

Katie : *ben voyons... ceux qu'on a mis dans not' fiche de questions dans les ateliers des autres cours / t'étais où toé ?*

Alain : *ah ceux-là... / ben let's go*

Katie : *let's go toé-même*

Alain : *ben y annonce pas sa thèse / c'est une information manquante qui fa que son texte est incohérent pour celui qui lit*

David : *assez fort 'man*

Alain : *c'est pas toutte // ses arguments sont pas logiques / on voit pas le rapport entre eux / y dit que la tv offre une diversité de programmes mais avant y dit que les émissions c'est toutte du pareil au même / faut qui choisisse.*

SC-TA-6-c

Katie : *moé j'pense qu'on a ben travaillé / on a ben révisé... / j'veux dire méthodiquement / son texte argumentatif parce que les incohérences sautent aux yeux des lecteurs tu-suite / y faut qu'y réfléchisse pas jusse à ses idées mais à comment il les écrit / j'aime réviser des textes argumentatifs / la structure / le point de vue / on apprend aussi des affaires sur lui / c'est l'fun*

Début mars. Le premier extrait nous renvoie à la troisième situation type de l'intervention. L'équipe en est à la relecture de son troisième texte argumentatif. En dépit de son air plutôt distrait, Alain a peu à peu intégré la démarche de relecture utilisée dans l'intervention et, valorisé par ses pairs, il en arrive à détecter dans les textes des défauts de cohérence en utilisant un vocabulaire moins approximatif. Un peu plus tard en mars, Katie fait la synthèse des apprentissages réalisés par son équipe. Elle souligne le caractère méthodique du travail de relecture au sein de son équipe, distingue les idées de leur expression en texte (ce qu'elle confondait en début d'année), et affirme aimer réviser ce genre de texte parce qu'elle en sait davantage sur l'élève scripteur. De part et d'autre, donc, il est permis de constater que leur rapport aux objets de savoir en révision (genre de texte, cohérence), aux outils construits par l'équipe (fiches de critères, de questionnement) et à la démarche de relecture a évolué. Toutefois,

jusqu'à quel point ce rapport a-t-il évolué? Un bilan oral réalisé en collectif par les deux élèves à la suite de la révision de leurs propres textes (contexte d'autorévision) est ici éclairant.

SD-NL-2-a

Alain: *ben j'ai révisé mon texte comme on l'avait fait' en équipe / c'est difficile parce qu'on est tu-seul / on peut pas demander aux autres ce qui en pensent*

E: mais concrètement, comment as-tu procédé pour te réviser?

Alain: *j'ai d'abord corrigé mes fautes / ben non / on avait pas le droit (rires) / y faut l'faire juste à la fin / j'ai posé des questions sur mes mots // qui est "il" dans' phrase / je cherchais qui parlait // j'ai r'gardé mon vocabulaire / j'ai corrigé des choses parce que c'tait pas évident...*

SD-TA-2-d

Alain: *j'ai utilisé nos critères pour relire mon texte / c'est pas facile... ben d'voir nos erreurs de cohérence dans not' texte // mais j'ai arrivé à en trouver plusieurs quand même / avant j'aurais rien rien vu / j'utilisais pas mes outils / j'sais comment astheure même si c'est pas facile // j'vois plus d'erreurs dans les textes des autres c'est sûr*

Il faut se rappeler qu'au début de l'intervention, Alain éprouvait de la difficulté à parler de sa démarche de relecture et des aspects textuels à considérer dans le travail de révision. Peu à peu, comme on sait, il s'est approprié la démarche d'aide à la révision par les pairs. L'engagement qu'il a fourni dans l'équipe s'avère ici rentable: son mode d'investissement est davantage distancié lorsqu'il révisé seul ses textes. Il se décrit un peu comme l'«actif-chercheur» de Bernardin (2002), en train de chercher à résoudre des problèmes de cohérence, même s'il a encore tendance à concentrer son attention sur de petites unités textuelles et que son métalangage reste à développer: *j'ai posé des questions sur mes mots... qui est «il»... j'ai utilisé mes critères... j'ai arrivé à en trouver... avant [...] j'utilisais pas mes outils...* Toutes ces traces, échelonnées dans le temps, constituent autant d'indices d'une pensée qui évolue dans le contexte d'un développement de compétence.

SD-NL-2-c

Katie: *j'ai posé des questions / j'ai relu paragraphe par paragraphe // en me r'lisant j'entrais dans l'histoire de mes personnages / là j'arrêtais de lire pis j'me disais: ton idée marche-t-elle avec l'autre? / j'ajoutais des informations de temps en temps.*

SD-TA-2-b

Katie : *ben c'est pas concret les mots / y faut tout le temps se poser des questions sur comment on a respecté la cohérence / y a des fois j'me dis qu'on aurait pu écrire la même idée autrement mais que c'te façon-là est bonne quand même / j'veux dire est pas incohérente / c'est juste qu'elle est dite autrement // c'est ça qui est dur des fois // faut avoir des critères / y faut les comprendre sinon ça donne rien...*

De son côté, Katie a également profité des échanges entre pairs pour gérer comme elle le fait le travail de révision en situation autonome. Son mode d'investissement dans les activités de révision de ses textes est distancié, laissant ainsi émerger une démarche personnelle relativement bien organisée. Les nombreuses marques de modalisation qui ponctuent son discours en témoignent. De plus, le métalangage qu'elle utilise pour parler de révision et de cohérence textuelle est davantage précis et opératoire. Selon nous, le fait qu'elle ait choisi de s'engager vraiment dans les discussions lui a permis de vivre un certain nombre de conflits d'investissement susceptibles de la porter plus loin dans le développement de sa compétence à réviser. Son rapport à la révision s'en trouve, du même coup, modifié. Tout comme pour Alain, donc, la prise en compte de l'oral des élèves dans le discours de Katie, de même que le rôle déterminant de l'enseignant dans la prise de parole des élèves et dans la valorisation de celle-ci constituent, à notre avis, les ingrédients fondamentaux dans la construction ou la reconstruction du rapport à la révision de ces élèves du point de vue de la cohérence.

■ Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tenté de montrer comment un dispositif didactique intégrant les oraux réflexifs peut contribuer à faire évoluer le rapport à la révision d'élèves d'une classe de quatrième secondaire. Bien entendu, nous n'avons considéré, pour les besoins de l'analyse, que deux élèves de cette classe, appartenant à deux profils contrastés de scripteurs, ce qui est très peu. Qu'en aurait-il été des autres profils de scripteurs mis au jour par la recherche de Préfontaine (1998)? Une autre analyse nous permettrait certes de le dire. Néanmoins, une exploration partielle des séquences d'oral sélectionnées par rapport à nos deux profils de scripteurs a permis de mettre en lumière au moins deux constats essentiels, qu'il restera à valider dans d'autres recherches. D'abord, le mode d'investissement de nos deux élèves dans

les activités de révision semble évoluer avec le sens qu'ils donnent à la révision, c'est-à-dire au travail privilégié d'appropriation de critères et de démarches de révision élaborées en interaction, peu importe le genre de texte à réviser. Cela dit, une piste de recherche demeure ouverte. En effet, d'après nos observations, les modes d'investissement constatés chez les élèves peuvent paraître plus ou moins distancés en fonction du genre de texte à réviser. Ensuite, les oraux réflexifs, peu importe la forme qu'ils prennent, constituent des outils cognitifs et sociaux (la parole écoutée, la parole valorisée) qui participent de l'évolution du rapport des élèves à la révision. Comme l'affirment Chabanne et Bucheton (2002), l'enseignant qui accompagne la diversité de toutes ces paroles d'élèves pour parler de la révision prend du même coup en compte la diversité des rapports pour « penser » la révision et les faire évoluer.

■ Références bibliographiques

- ANGREMY, A. (1994). *Les plus beaux manuscrits des romanciers français*, Paris, Robert Laffont.
- ASTOLFI, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.
- BAKHTINE, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BARIBEAU, C., D. LACROIX et C. SIMARD (1996). « La tâche des enseignantes et des enseignants de français du secondaire », *Québec français*, 102, p. 44-47.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2002). « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques*, 113/114, p. 9-40.
- BARTLETT, E.J. (1982). « Learning to revise: Some component processus », dans M. Mystrand (dir.), *What Writer's Know. The Language, process, and structure of written discourse*, New York, Academic Press, p. 345-363.
- BÉGUELIN, M.-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, de Boeck/Duculot.
- BERGERON, R. (2000). *Enquête auprès d'enseignants du secondaire en formation continue concernant l'activité d'écriture des élèves*, Document inédit, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- BERGERON, R. (2003). *Enquête auprès des élèves de quatrième secondaire d'une école abitibienne au sujet de leur rapport à la révision de texte*, Document inédit, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

- BERGERON, R. (2003a). *Enquête auprès d'enseignants de français du 2^e cycle d'une école abitibienne au sujet de leurs stratégies d'enseignement de la révision de texte*, Document inédit, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- BERNARDIN, J. (2002). *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz.
- BESSONNAT, D. (2000). « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », *Pratiques*, 105/106, p. 5-22.
- CAILLIER, J. (2002). « Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité cognitive par le biais de pratiques langagières scolaires », dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, p. 53-72.
- CARBONNEAU, C. et C. PRÉFONTAINE (2005). « Enseigner et évaluer la cohérence textuelle », *Québec français*, 138, p. 78-81.
- CHABANNE, J.-C. et D. BUCHETON (2000). « Les "écrits intermédiaires" », *La Lettre de l'Association DFLM*, 26, p. 23-27.
- CHABANNE, J.-C. et D. BUCHETON (dir.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- DANEMAN, M. et M. STANTON (1993). « The generation effect in reading and proof-reading: Is it easier or harder to detect errors in one's own writing? », *Reading and Writing*, 5, p. 297-313.
- DE KONINCK, G., R. BERGERON et M. GAGNON (2005). *Lire et écrire au secondaire. Pour un défi signifiant*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- DE Vecchi, G. (2001). *Aider les élèves à apprendre*, 2^e éd., Paris, Hachette éducation.
- DELCAMBRE, I. et Y. REUTER (2002). « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, 113/114, p. 7-25.
- DENHIÈRE, G. et J.-F. RICHARD (1990). « Compréhension et construction des représentations », dans C. Bonnet, R. Ghiglione et J.-F. Richard (dir.), *Traité de psychologie cognitive*, vol. 2, chapitre 2.2, Paris, Dunod.
- DOISE, W. et G. MUGNY (1981). *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interédition.
- EVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*, Paris, Hachette éducation.
- FAYOL, M. (1996). « La production du langage écrit », dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, Presses universitaires de France, p. 9-36.
- GENTHON, M. (1990). « Construire des situations d'apprentissage. Principes généraux et stratégies opératoires », *Cahiers pédagogiques*, 281, p. 12-14.
- GOMBERT, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- GROUPE DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles, de Boeck/Université.

- HACKER, D.J., C. PLUMB, E.C. BUTTERFIELD, D. QUATHAMER et E. HEINEKEN (1994). «Text revision: Detection and correction of errors», *Journal of Educational Psychology*, 86(1), p. 65-78.
- HAYES, J.R. (1996). «A new framework for understanding cognition and affect in writing», dans C.M. Levy et S.E. Ransdell (dir.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*, Mahwah, New-Jersey, Lawrence Erlbaum Association, p. 1-27.
- HAYES, J.R. et L.S. FLOWER (1980). «Identifying organization of writing processes», dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-36.
- HEURLEY, L. (2006). «La révision de texte: l'approche de la psychologie cognitive», *Langages*, 164, p. 10-25.
- KIRPALANI, M.-C. (2000). «Approche d'un genre: la nouvelle», *Pratiques*, 107/108, p. 145-202.
- LAHAIE, C. (1998). «La nouvelle. Théories et pratiques de l'écriture», *Québec français*, 108, p. 62-64.
- LEONTIEV, A. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*, Moscou et Paris, Éditions du Progrès.
- LUSIGNAN, G., G. FORTIER et M. GAGNON (1992). «L'effet de la révision sur la qualité de textes écrits par des élèves de fin de secondaire», *McGill Journal of Education*, 27(1), p. 31-44.
- MCCUTCHEN, D. (1996). «A capacity theory of writing: Working memory in composition», *Educational Psychology Review*, 8(3), p. 299-325.
- PENLOUP, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur «ordinaire»*, Paris, Didier.
- PRÉFONTAINE, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*, Montréal, Éditions Logiques.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur.
- ROY, G.-R. et G. BOUDREAU (1995). «Des objectifs de l'enseignement du français à la pratique discursive: quinze ans plus tard», *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(1), p. 5-16.
- SCARDAMALIA, M. et C. BEREITER (1987). «Knowledge telling and knowledge transforming in written composition», dans S. Rosenberg (dir.), *Advances in Applied Psycholinguistics, Reading, Writing and Language Learning*, vol. 2, Cambridge, University Press, p. 142-175.
- SIMARD, C. (1995). «Fondements d'une didactique renouvée de l'écriture», dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.J. Dionne, É. Royer et collaborateurs (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 123-149.
- SIMARD, C. (1999). «L'annotation des textes d'élèves», *Québec français*, 115, p. 32-38.
- TURCO, G., S. PLANE et M. MAS (1994). «Construire des compétences en révision/écriture au cycle 3 de l'école primaire», *Repères*, 16, p. 67-81.
- VYGOTSKI, L.-S. (1934/1985). *Pensée et langage*, traduction par François Sève, Paris, Les Éditions sociales.



L'intégration du théâtre à dimension sociale en Acadie néo-écossaise

Suzanne Allard

Université Sainte-Anne

suzanne.allard@usainteanne.ca

L'introduction du théâtre à dimension « sociale » dans des classes d'élèves de 11 à 14 ans¹ vise à satisfaire un besoin d'identification positive au groupe des francophones de milieux linguistiques minoritaire et majoritaires. Le choix d'identification à un groupe social est cependant difficile pour les minorités culturelles et linguistiques à cause de la force démographique et de la vitalité ethno linguistique (Giles, Bourhis et Taylor, 1977) des groupes linguistiques majoritaires. Cela engendre ici une crise identitaire, car le jeune francophone d'un milieu minoritaire ne peut s'identifier ni au groupe anglophone (à cause de sa langue) ni à celui des francophones du Québec ou de la France (à cause de son langage vernaculaire). La « différenciation optimale » consisterait à acquérir un « moi social » positif lors de l'adhésion au groupe des francophones minoritaires tout en maintenant une distinction individuelle par rapport aux groupes majoritaires mentionnés.

Ce projet d'implantation d'une unité pédagogique basée sur le théâtre pour les jeunes de 11 à 14 ans repose sur trois principes théoriques : a) l'approche communicative dans ses dimensions langagière et culturelle ; b) la recherche d'un équilibre identitaire au plan du « moi social » ; c) la valeur du théâtre en éducation pour les élèves de cet âge (*key stage 3*)² (Neelands, 1998) qui sont en mesure de progresser d'une vision mimétique dans l'acte dramatique à une vision réflexive et plus subtile permettant de prendre le recul nécessaire pour situer l'expression dramatique dans le schème plus général des interactions interculturelles.

Le modèle théorique de « différenciation optimale » (*« optimal distinctiveness »*) proposé par Brewer (1991) postule qu'un équilibre doit exister entre le besoin d'adhésion à un groupe social et le besoin d'individualité. Le jeune veut à la fois être semblable au groupe social choisi et être distinct individuellement.

Dans le but d'aider au développement d'un « moi social » positif, il est souligné ici que l'expérience théâtrale permettrait à des jeunes francophones de 11 à 14 ans de la Nouvelle-Écosse francophone de se révéler culturellement et de s'explicitier les caractéristiques des membres du groupe des francophones majoritaires dans un cadre léger, humoristique et tolérant. À cet âge, les jeunes sont capables

1. Notre expérimentation s'est déroulée en Nouvelle-Écosse francophone, dans la région acadienne de Clare.

2.

d'utiliser l'expression dramatique pour créer et interpréter les caractéristiques de personnages étrangers grâce à une plus grande capacité d'abstraction et à une plus grande expérience de vie.

Il est de plus proposé que l'approche communicative en enseignement de la langue maternelle favorise la prise en compte de contextes d'utilisation de la parole et que cette contextualisation offre à l'apprenant une gamme de stratégies lui permettant d'ajuster son langage selon les interlocuteurs et la situation de communication. Ce faisant, l'apprenant s'habitue à diversifier ses interventions verbales et à intégrer différents codes de l'oral, y compris le code du français de référence. On fait alors naître chez lui une « différenciation positive » des variantes du français (Allard, 1993 et 1994).

Par ailleurs, il serait tout à fait à propos de faire vivre ce projet dans les salles de classe du premier cycle du milieu francophone majoritaire du Québec. En effet, le programme d'études adopte une position inclusive quant à la réception de messages provenant de locuteurs étrangers.

Inscrite à l'intérieur de véritables situations de communication, l'écoute conduit l'élève à faire des apprentissages sur le monde, sur lui-même et sur la langue orale. Ainsi l'enseignant peut lui proposer un rôle de chercheur, d'observateur ou de critique. Il diversifie les conditions et les objets d'écoute. [...] Grâce à une écoute guidée, l'élève développe sa sensibilité à la richesse des variations et des traits distinctifs de la langue orale. [...] Il profite donc de toutes les occasions possibles (jumelage de classes et correspondance sonore, présence d'invités en classe, films internationaux en français, etc.) pour accroître sa capacité à comprendre des interlocuteurs francophones de toute origine. (MELS, 2006, p. 120)

1. Contexte de l'intervention

Concrètement, le projet en question consiste à introduire quatre scénarios mettant en scène des jeunes de diverses régions de la francophonie (France, Québec, Acadie) dont l'interaction produit des situations cocasses souvent basées sur des malentendus à cause de différences culturelles et langagières. Ces courts scénarios servent de tremplins pour l'enseignant qui s'occupe de développer avec ses élèves des variantes dramatiques leur permettant de puiser dans un

bagage d'expériences personnelles pour créer de nouveaux scénarios du même type. L'unité aura une durée approximative de dix jours dans la plupart des classes.

Quatre courts scénarios ont été conçus en salle de classe d'art dramatique³ pour produire des textes accessibles à la clientèle visée dans ce projet, c'est-à-dire les jeunes de 11 à 14 ans. Les sketches sont du genre de la comédie de situation et mettent en scène des personnages appartenant à des milieux francophones différents. Il s'agissait, d'une part, d'aborder des sujets d'une manière légère en faisant interagir les personnages dans un contexte qui semblerait vraisemblable à la clientèle visée et, d'autre part, de présenter une perspective bidialectale et biculturelle.

Dans *La rencontre jeunesse*, trois personnages féminins de Chéticamp (Nouvelle-Écosse), de Caraquet (Nouveau-Brunswick) et de Québec et un personnage masculin de Clare font connaissance. La réaction des personnages aux différences dialectales constitue la trame de fond. Ce qui différencie les personnages semble cependant de moins en moins important à mesure que les filles se rendent compte qu'elles sont toutes les trois amoureuses du personnage masculin.

Au cours de *L'échange culturel*, une jeune Française vient habiter dans la famille acadienne de la Baie Sainte-Marie (Nouvelle-Écosse) de sa partenaire d'échange. Les malentendus, les expressions idiomatiques et les différences culturelles contribuent à brouiller les deux jeunes filles..., mais voilà le temps du départ et de la séparation. Les deux jeunes filles sont en larmes, désolées d'avoir à se quitter.

3. Voir, en annexe, les quatre sketches produits par la classe d'art dramatique 2003-2004 sous la direction de Michel Thibault. *La rencontre jeunesse*; *L'échange culturel*; *Dans un magasin à Montréal*; *Ma cousine du Québec*. École secondaire de Clare, Nouvelle-Écosse.

Compte youtube: SueAllard / Mot de passe: oral1234

<www.youtube.com/watch?v=yJttR80AswA>

<www.youtube.com/watch?v=5Aqo-de9Nzo>

<www.youtube.com/watch?v=qK77roPUbUI>

<www.youtube.com/watch?v=e028ZKc1YtQ>

1. Accédez au compte ci-dessus.

2. Tapez le lien de la vidéo *youtube* que vous voulez visionner dans la boîte de lien du fureteur.

Le sketch *Dans un magasin à Montréal* met en scène une caissière qui a de la difficulté à comprendre son client qui est Acadien. En revanche, lorsqu'une jeune Française arrive et se fait servir sans difficulté, le jeune Acadien s'interroge. Il appert que les deux clients manifestent le désir de se connaître. La caissière devient donc facilitatrice d'une nouvelle amitié.

Dans *Ma cousine du Québec*, deux jeunes Acadiennes se désolent de voir leur ami en peine d'amour. Elles entreprennent de lui trouver une compagne pour aller à la danse de graduation. Lorsque la cousine d'une des jeunes filles arrive, elles s'empressent de faire les présentations. La cousine du Québec s'éprend peu à peu du jeune Acadien et celui-ci finit par oublier sa peine d'amour.

Ces quatre scénarios présentent des sources de conflit d'ordre culturel et d'ordre linguistique. Les différentes cultures s'affrontent, s'embrouillent et se méprennent, mais finissent par se comprendre et s'apprécier. Ce qui unit est plus fort que ce qui divise. Le ton léger et humoristique vise à rechercher l'harmonie et l'amitié entre jeunes appartenant à des milieux linguistiques et culturels différents.

2. Description de l'unité pédagogique

Comme il a été mentionné, les scénarios d'appoint servent de « tremplins » dans cette unité pédagogique. Il s'agit d'amener les élèves à créer des scénarios du même genre pour les aider à se représenter qui sont les membres de la francophonie. C'est en fouillant dans leur bagage de connaissances que les jeunes s'explicitent différents groupes culturels et linguistiques. Cette prise de conscience est nécessaire pour mettre en relation « le moi » et « l'autre ». Ainsi, les quatre scénarios présentés comme documents d'appoint ne sont pas à jouer tels quels par les élèves. Il est plutôt suggéré que l'enseignant prenne connaissance des documents vidéo pour aider les élèves à donner le ton voulu en création littéraire. Visionnés au début de l'unité pour favoriser la sensibilisation linguistique et culturelle, ces documents pourraient aussi faire l'objet d'un visionnement collectif à la fin de l'unité contribuant ainsi à objectiver les connaissances des élèves.

Il est prévu que les créations dramatiques des élèves soient jouées devant un public (la classe, une autre classe, l'école...). Pour aider à la performance théâtrale, certaines pratiques d'appoint sont essentielles. Il est donc recommandé de faire jalonner le travail des

élèves d'activités de type brise-glace ainsi que d'activités pour la voix, le mouvement et l'improvisation. On peut trouver de telles activités dans Internet ou dans des livres ressources (voir la bibliographie).

Pendant toute l'unité, les élèves travailleront en sous-groupes lors des activités d'écriture et de pratique, et en groupe classe lors des pratiques d'appoint. Un climat de coopération, de tolérance et d'inclusion devrait dominer dans la salle de classe afin que chacun se sente à l'aise. Ce climat est à bâtir à l'aide d'activités brise-glace.

2.1. Les objectifs d'apprentissage

Cette unité pédagogique est multidisciplinaire puisqu'elle rejoint des objectifs d'apprentissage en langue orale, en art dramatique, en sciences humaines et en développement personnel et social. Les objectifs en langue orale touchent aux différences dialectales, à l'usage de la voix, à la communication des idées et à l'expressivité. Les objectifs relatifs à l'art dramatique sont de l'ordre de la création/production et de la critique/appréciation. Les objectifs en sciences humaines sont d'ordre culturel et les objectifs en développement personnel et social touchent l'équilibre identitaire. Selon les programmes d'études utilisés, ces objectifs d'apprentissage prennent différentes formulations.

2.2. Déroulement de l'intervention

Tout d'abord, il est important de veiller à la sensibilisation à la situation linguistique des élèves, d'effectuer les recherches pour le choix des thèmes langagiers, de s'assurer du bon déroulement dans la création des sketches, de planifier le temps des répétitions et des représentations et de procéder à l'évaluation du processus.

Le tableau 8.1 présente le contenu du journal de bord que les élèves tiendront tout au long de l'unité pédagogique.

2.2.1. Sensibilisation à la situation linguistique des élèves

Discussion libre sur la situation linguistique des élèves: demander aux élèves de tenir un journal et d'y inscrire comme première entrée leurs impressions des différents codes langagiers – les élèves peuvent partager leurs impressions en sous-groupes ou en groupe classe.

Amorce: présenter oralement une brève description de l'unité d'enseignement.

Visionnement: présenter les sketches préparés par les élèves d'art dramatique de l'École secondaire de Clare et utiliser les questions de préécoute et de postécoute (annexe 1), si on le désire.

2.2.2. Travaux de recherche

Choix des thèmes: présenter la liste des scénarios possibles aux élèves (annexe 2) et annoncer qu'ils répéteront l'expérience des étudiants d'art dramatique; en sous-groupes les élèves et l'enseignant choisissent le thème pour chacun des scénarios à développer.

Carte conceptuelle: inviter les sous-groupes d'élèves à dessiner un schéma représentant les éléments à considérer à l'intérieur de leur thème.

Recherche thématique à dimension langagière: déterminer les ressources pouvant apporter des réponses aux éléments contenus dans les schémas (remue-méninges en groupe classe, Internet, bibliothèque, enquêtes, etc.). On pourra également avoir des invités (parents, amis, membres de la communauté) qui proviennent de régions francophones différentes. Dans ce dernier cas, il s'agirait de faire parler l'invité sur ses coutumes et d'écouter attentivement pour repérer des expressions idiomatiques et toute différence dialectale.

Le travail de recherche est à effectuer sans prétentions d'exactitude quant aux réalisations langagières. Comme il a été signalé plus haut, il s'agit avant tout de transmettre le message que le français est une langue vivante parlée de façon différente selon les régions de la francophonie. On veut donc surtout habiliter les jeunes à se comprendre et à s'accepter mutuellement.

Discussion: prévoir des moments de partage d'information à l'intérieur du groupe et entre sous-groupes pour recevoir une rétroaction. Le partage d'information pourra se faire à l'aide des notes prises dans les journaux de bord.

2.2.3. Création des sketches

Public visé: inviter les sous-groupes d'élèves à définir leur public.

Thème: inviter les sous-groupes d'élèves à donner un titre provisoire à leur sketch.

Exploration 1: aider les sous-groupes à trouver l'élément de tension relatif à leur thème.

Exploration 2: aider les sous-groupes à préparer leur canevas à partir des idées recueillies durant les travaux de recherche; chacune des idées retenues sera développée sous forme de « scène » possible.

Exploration 3: amener les élèves à imaginer les personnages et à leur donner des caractéristiques vraisemblables.

Distribution des rôles: s'assurer que chaque membre des sous-groupes a un rôle (dramatique ou autre).

Réflexion: les élèves écrivent dans leur journal de bord les difficultés éprouvées au fur et à mesure de la création. Il y a ensuite un processus de résolution de problèmes.

2.2.4. Répétitions et représentation

Rédaction et révision: donner du temps pour rédiger au propre une ébauche de sketch incluant des indications scéniques.

TABEAU 8.1 La tenue d'un journal de bord

2.2.1. Sensibilisation à la situation linguistique des élèves	Les élèves écrivent ce qu'ils ressentent à la suite du visionnement des quatre sketches. Ils font un rapport entre la situation des différents personnages et la leur sur le plan des différences culturelles et langagières.
2.2.2. Travaux de recherche	Les élèves enregistrent toutes les expressions et toutes les coutumes qu'ils trouvent durant leur recherche. Ils procèdent au partage des données en sous-groupes, puis en groupe classe à partir des journaux de bord. Les élèves écrivent également une réflexion visant à comparer leur langage à celui d'autres francophones.
2.2.3 Création des sketchs	Les élèves utilisent le journal de bord pour inscrire au fur et à mesure toutes les difficultés qui surviennent en cours de création (technique, langage, personnification, attribution des rôles, jeux scéniques, etc.). À partir des journaux de bord, les sous-groupes entament un processus de résolution de problèmes.
2.2.4 Répétitions et représentation	Les élèves écrivent une réflexion face à leur expérience tant théâtrale que langagière et culturelle.

Appropriation: donner du temps pour que chaque élève jouant un personnage ait la chance d'improviser un rôle et de recevoir la rétroaction de ses pairs du sous-groupe.

Répétitions: lorsque les élèves l'exercent, circuler d'un sous-groupe à un autre pour apporter un soutien, des conseils et de l'aide.

Aspects techniques: amener les élèves à régler tous les aspects techniques lors des dernières répétitions.

Répétition générale: donner la possibilité de faire une répétition générale devant un groupe restreint (par rapport au public ciblé); la répétition générale incorpore tous les aspects techniques et la mise en scène y est perfectionnée.

Réflexion: journal de bord – faire réfléchir au théâtre en tant que reflet de la société et à la situation sociolinguistique du thème de l'unité.

2.2.5. Évaluation

Comme il a été dit plus tôt, cette unité d'enseignement peut recouper divers types d'apprentissage. Le tableau ci-dessous montre comment chaque étape du projet est associée à des objectifs pédagogiques.

Conclusion

Dans cette unité pédagogique, le théâtre à dimension sociale sert de tremplin pour développer des compétences tant en langue orale qu'en art dramatique, en sciences humaines et en développement personnel et social. Il s'agit avant tout de contextualiser l'usage de la parole pour en montrer toute la diversité à l'intérieur de la francophonie. Ainsi, les apprenants sont amenés à mettre en relation leur langue vernaculaire et la langue standard. Ils prennent aussi conscience du fait qu'une langue vivante est celle que l'on utilise de différentes façons selon son groupe social.

Plus particulièrement, les productions théâtrales visionnées et celles qui seront produites dans cette unité pédagogique renforcent l'idée de tolérance et d'acceptation de l'autre tout en ne mettant pas en péril la perception de soi ou du premier groupe d'identification du jeune. Son « moi social » étant mieux défini, l'élève peut interagir avec une plus grande assurance lors des contacts qu'il établit avec diverses cultures ou variétés dialectales.

TABLEAU 8.2 Évaluation

Activités	Objectifs / Critères d'évaluation
2.2.1 Sensibilisation à la situation linguistique des élèves	LO: réflexion sur les différences dialectales AD: appréciation du jeu dramatique SH: découverte de différences culturelles DPS: prise de conscience identitaire
2.2.2 Travaux de recherche	LO: verbalisation d'idées à l'intérieur d'un groupe de travail; participation AD: élaboration d'une carte conceptuelle SH: définition de groupes sociaux à l'intérieur de la francophonie DPS: respect et tolérance
2.2.3 Création des sketches	LO: définition du public; processus d'écriture; écriture de dialogues et répliques; communication d'idées; prise de conscience de différences dialectales AD: création dramatique SH: personnification de groupes sociaux DPS: appropriation des caractéristiques de personnes d'autres groupes sociaux
2.2.4 Répétition et représentation	LO: usage de la voix; expressivité AD: performance (imaginaire, mouvement, mise en scène, sens de la répartie) SH: appropriation de différences culturelles DPS: acceptation des différences culturelles

Légende: LO: langue orale; AD: art dramatique; SH: sciences humaines; DPS: développement personnel et social

De plus, selon l'approche communicative en enseignement des langues, il est suggéré d'adapter son langage aux différentes situations de vie. Les élèves qui prennent conscience de l'usage de langages vernaculaires familiers en situation non formelle seront davantage en mesure de se conformer à l'usage de la langue standard en situation de communication formelle. Il s'agit donc de rendre explicite ce que les jeunes savent implicitement.

■ Références bibliographiques

- ALLARD, S. (1993). « Les avantages de l'utilisation d'une approche fonctionnelle et bi dialectale pour l'enseignement de la langue maternelle en milieu minoritaire », *Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), p. 760-769.
- ALLARD, S. (1994). « L'encadrement langagier au préscolaire: un modèle d'intervention en situation bilingue et bi dialectale », *Éducation et Francophonie*, XXII(3), p. 42-46.
- ALLARD, S. Compte youtube: SueAllard / Mot de passe: oral1234, <www.youtube.com/watch?v=yJttR80AswA>, <www.youtube.com/watch?v=5Aqo-de9Nzo>, <www.youtube.com/watch?v=qK77roPUbUI>, <www.youtube.com/watch?v=e028ZKc1YtQ>, sites consultés régulièrement.
- BREWER, M.B. (1991). « The social self: On being the same and different at the same time », *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), p. 475-482.
- GILES, H., R.Y. BOURHIS et D.M. TAYLOR (1977). « Toward a theory of language in ethnic group relations », dans H. Giles (dir.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, New York, Academic Press.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- NEELANDS, J. (1998). *Beginning Drama, 11-14*, London, David Fulton.

Suggestion de quelques ouvrages contenant des activités d'appoint en théâtre

- HÉRIL, A. et D. MÉGRIER (1993). *60 exercices d'entraînement au théâtre*, Paris, Retz.
- HÉRIL, A. et D. MÉGRIER (2004). *Entraînement théâtral pour adolescents: à partir de 15 ans*, Paris, Retz.
- MORRISSON, C. (2000). *35 exercices d'initiation au théâtre*, Arles, Actes Sud junior.

Annexe 1

SKETCHS: PRÉÉCOUTE ET POSTÉCOUTE

« DANS UN MAGASIN À MONTRÉAL »

Préécoute

- Êtes-vous déjà allés à Montréal ?
- Est-ce que les gens de Montréal parlent comme les gens de votre région ?
- Comment parlent-ils ?
- Est-ce que c'est difficile de se faire comprendre lorsqu'on parle avec les gens de Montréal ? Si oui, pourquoi ?

Postécoute

- Est-ce que le premier client a bien réussi à se faire comprendre ?
- Qu'est-ce qu'il aurait pu faire autrement ?
- Est-ce que la vendeuse a été gentille avec lui ?
- Comment aurait-elle été plus gentille ?
- Pourquoi a-t-elle répondu en anglais quand le premier client lui a posé une question ?
- De quelle région venait l'autre cliente ?
- Est-ce qu'elle pouvait bien se faire comprendre ?
- Pourquoi pensez-vous que la vendeuse pouvait mieux comprendre la deuxième cliente ?
- Que pensez-vous de l'accent du premier client ? Est-ce bon ou mauvais ?

« MA COUSINE DU QUÉBEC »

Préécoute

- Avez-vous de la parenté ou des amis qui vivent à l'extérieur de votre région ?
- Est-ce qu'ils parlent français, anglais ou une autre langue ?
- Dans la prochaine pièce, un garçon se prépare à aller à une *Prom...* au bal de graduation.
- Qu'est-ce que c'est une *Prom* ?
- Est-ce que c'est excitant ?
- Connaissez-vous quelqu'un qui est allé à une *Prom* ?
- Cette personne était-elle inquiète ou excitée à l'idée de se trouver un ou une partenaire ?

Postécouté

- Qu'est-ce qui vous a fait le plus rire?
- Pourquoi les gens ne se comprenaient-ils pas?
- Est-ce qu'on peut toujours trouver des moyens de se faire comprendre?
- Y a-t-il des mots qui sont les mêmes partout?

« L'ÉCHANGE CULTUREL »*Préécoute*

- Connaissez-vous des gens qui ont reçu un jeune Français ou une jeune Française dans le cadre d'un échange culturel?
- Ont-ils appris des choses sur la France grâce à cet échange culturel?
- Quels sont les jours de la semaine où on va à l'école au Canada?
- Connaissez-vous les jours de la semaine où on va à l'école en France?
- Y a-t-il des habitudes alimentaires qui peuvent nous surprendre lorsqu'on rencontre des jeunes Français?

Postécouté

- Avez-vous appris quelque chose sur les Français dans leur manière de faire?
- Quels mots reviennent souvent dans les paroles d'Amandine?
- Quels mots reviennent souvent dans les paroles de la famille acadienne?
- Pensez-vous que la famille d'Amandine sera surprise des habitudes alimentaires et des mots de la jeune Acadienne?
- Qu'est-ce que vous avez pensé des réactions du papa acadien? de la maman?
- Pourquoi pensez-vous que les deux jeunes filles étaient si tristes de se séparer – elles s'étaient pas mal brouillées au début de la visite?

« LA RENCONTRE JEUNESSE »

Préécoute

- La prochaine pièce met en scène des jeunes lors d'une « rencontre-jeunesse ». Certaines personnes ont des préjugés envers les étrangers...
- Savez-vous ce que c'est un préjugé ? Explications...
- Pensez-vous que c'est possible de passer par-dessus ses préjugés, de devenir ami avec quelqu'un qu'on aurait d'abord jugé comme pas gentil ou mal élevé ?
- La prochaine pièce montre comment trois filles passent par-dessus leurs préjugés...

Postécoute

- Quel était le préjugé dans cette pièce ?
- Qui était la victime du préjugé ?
- Est-ce que toutes les filles sont passées par-dessus leurs préjugés ? Pourquoi ?

Annexe 2

SCÉNARIOS POSSIBLES

1. Un jeune Acadien (ou un jeune provenant d'un milieu francophone minoritaire) raconte à un jeune de la France une histoire de pêche invraisemblable...! Le jeune Français est sceptique, il fait semblant de croire en certaines parties de l'histoire, pose des questions pertinentes, mais il finit par croire que toute l'histoire est vraie.
2. Quelques jeunes sont dans la salle d'attente d'un médecin; chacun des acteurs adopte la personnalité d'un des jeunes, premièrement par le mime et ensuite par la parole (il doit y avoir une représentation de différentes cultures francophones – Québec, France, Acadie, etc.).
3. Quiproquo: un jeune Français de 12 ans arrive dans une famille acadienne (ou autre région de la francophonie) dans le cadre d'un échange culturel qui consiste à appairer deux jeunes du même âge, lesquels ont déjà établi une correspondance à l'écrit – le conducteur a fait une erreur et le jeune Français se retrouve dans une famille qui comprend le père, la mère et trois jeunes enfants de 5 ans, 3 ans et 6 mois; faire durer le quiproquo le plus longtemps possible.
4. Attente d'une quatrième personne: trois jeunes de 13 ans (Français, Québécois, Acadien, etc.) se trouvent dans un parc public; chacun attend quelqu'un qui lui est très cher et qu'il n'a pas vu depuis longtemps. Peu à peu les jeunes commencent à se parler et se doutent de plus en plus qu'ils attendent la même personne; enfin, la personne chère se présente, mais elle se montre très pressée et n'a pas le temps de rester avec eux.
5. Des étudiants d'origines différentes (Québec, Acadie, France, etc.) font une demande d'emploi d'été; d'abord ils sont tous dans la salle d'attente; puis, chacun leur tour, ils passent une entrevue; en fait, successivement, celui qui passe l'entrevue devient ensuite celui qui fait passer l'entrevue.
6. Un Acadien, un Français et un Québécois préparent un message publicitaire pour Radio Clare (ou autre radio communautaire) sur de la pâte dentifrice, une boisson gazeuse ou du savon.

7. Trois jeunes de 12 ans (Acadien, Québécois, Français ou autre région francophone minoritaire) trouvent un billet de 100\$; chacun soumet son idée sur la manière d'utiliser cet argent.
8. Une jeune Acadienne (ou un jeune provenant d'un milieu francophone minoritaire) doit partir de sa région et «s'expatrier» en ville (à Montréal ou à Paris) pour poursuivre ses études secondaires;
 - scène des adieux à sa famille,
 - scène avec la première personne rencontrée au cours du voyage,
 - scène représentant l'arrivée en ville et la recherche d'un endroit pour dormir;
 - scène des premiers instants à l'école.
9. La même histoire: quelques jeunes des différents coins de la francophonie racontent la même histoire (par exemple, *Le petit chaperon rouge*, *Cendrillon*, *Harry Potter*, etc.).
10. La même illustration: quelques jeunes des différents coins de la francophonie inventent ou racontent une histoire à partir du même dessin (art abstrait ou BD).
11. Art oratoire: trois jeunes (Français, Québécois, Acadien, etc.) deviennent à tour de rôle un orateur sur la place publique (thèmes possibles: la santé, la guerre en Irak, le droit des minorités, etc.).
12. La classe est divisée en petits groupes; chaque groupe a la tâche de développer un personnage d'un endroit différent de la francophonie; en groupe classe, les personnages sont dévoilés; on retourne ensuite dans les petits groupes et on écrit un scénario mettant en scène les personnages inventés.

E

I

T

R

A

P

3

PRATIQUES DIVERSIFIÉES AVEC DES ENSEIGNANTS EN EXERCICE ET EN FORMATION INITIALE



Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe

Ginette Plessis-Bélair

Université du Québec à Trois-Rivières

ginette.plessis-belair@uqtr.ca

La compétence à communiquer oralement en contexte scolaire suppose non seulement la connaissance d'un vocabulaire étendu, du maniement adéquat des structures syntaxiques et de la prise en compte de l'interlocuteur, mais également – certains diraient d'abord – la capacité à mettre en mots et en énoncés sa pensée à titre de locuteur, dans un contexte de verbalisation immédiate mis en place par l'enseignant ou l'enseignante et qui exige de la part des élèves une prise de parole quant à ce qui est compris ou à ce qui pose problème, dans ce qui vient d'être présenté ou enseigné. L'oral réflexif constitue cet aspect de la communication orale qui participe à l'enseignement et à l'apprentissage dans les classes, quelle que soit la discipline enseignée.

Tous les enseignants et les enseignantes utilisent la communication orale pour enseigner et pour vérifier la compréhension de leurs élèves au fur et à mesure du développement de la leçon ou de l'activité. Ce qui peut être nouveau, c'est de prendre le temps d'apprécier ces moments d'échanges avec les élèves et d'analyser sa propre performance à titre d'animateurs ou d'animatrices de ces périodes durant lesquelles la prise de parole est partagée avec les élèves. Il ne s'agit pas ici d'ajouter une tâche ou un temps supplémentaires, mais de devenir sensible à la qualité de ces périodes d'échanges même brèves. Par exemple, les élèves sont-ils capables de formuler une réponse de plus d'un énoncé (c'est-à-dire une phrase orale) en utilisant les connecteurs appropriés et en évitant les « pis, pis, pis ou les "fa que"... » ?

Bien communiquer à l'oral implique pour les élèves d'être capable de prendre la parole de manière adéquate dans différents contextes où l'immédiateté inhérente à la communication orale (Plessis-Bélair, 1994) est présente. Or le contexte scolaire durant lequel des notions sont présentées, discutées et approfondies constitue le contexte par excellence d'utilisation du registre standard de la langue parlée, requis dans le cadre de la scolarisation et visé par le programme de français. C'est également un contexte idéal pour permettre aux élèves de développer leurs capacités à verbaliser leur pensée et, ce faisant, à développer leur esprit d'analyse. Pourtant, il n'est pas certain que ces moments privilégiés de prise de parole par les élèves soient pleinement maximisés. Par exemple, dans quelle mesure y a-t-il reformulation systématique dans un registre standard, quand le contenu de la réponse de l'élève est satisfaisant ?

Le texte qui suit propose trois moyens de favoriser la prise de parole des élèves et permet aux enseignants et aux enseignantes d'analyser leur propre performance au regard de ces outils que sont le questionnement, l'étayage¹ et la prise en compte de la motivation des élèves. Une grille d'autoanalyse, fournie à l'animateur ou l'animatrice, tient compte des propos du texte et indique les principaux aspects à observer dans l'analyse d'une période d'échanges avec les élèves. Cette grille est perçue comme un moyen d'observation et d'autoformation pour les enseignants et les enseignantes. L'enjeu est d'améliorer au besoin les stratégies de l'animateur ou de l'animatrice avant même d'évaluer la compétence à communiquer oralement chez les élèves.

1. Le questionnement

Cette section du texte s'appuie sur les travaux de Maulini (2005) pour qui l'école a parfois tendance à ne poser des questions que pour vérifier la compréhension des élèves : ce que cet auteur déplore et voit comme une possible raison pour certains élèves de se désintéresser de l'école. Pourtant, le questionnement peut servir à bien d'autres choses. Après une présentation et une analyse des principaux auteurs qui en ont traité dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage au fil des siècles, l'auteur détermine quatre fonctions du questionnement qui sont présentées ci-après.

1.1. Pour contrôler et évaluer

Peut-être que la plus connue et la plus utilisée des fonctions de la question consiste à interroger pour vérifier les connaissances de l'élève, afin de sanctionner ses acquis ou d'ajuster l'enseignement en conséquence. Ce contexte place l'élève en situation d'examen, même si les questions sont posées dans une perspective d'évaluation formative, car dans ce contexte, l'élève sait que l'enseignant ou l'enseignante connaît la réponse à la question posée. L'enjeu n'est donc que de montrer son savoir.

1. Le questionnement et l'étayage ont été identifiés à titre d'outils à retenir et à travailler par les enseignants et les conseillères pédagogiques d'une recherche collaborative, au sujet de l'oral réflexif, menée dans les commissions scolaires de la Rivière-du-Nord, des Affluents, des Laurentides, de la Seigneurie-des-Mille-Îles et de Marguerite-Bourgeoys.

1.2. Pour déstabiliser et pour faire prendre en charge le questionnement

Selon Maulini (2005, p. 62), « si les questions sont trop simples, les élèves connaissent les réponses ; ils n'ont rien à apprendre. Si elles sont trop compliquées, ils ne peuvent rien trouver ; ils n'apprennent rien ». L'art du questionneur est d'être capable d'étonner les élèves par ses questions, de confronter ces derniers à leur ignorance, non pas pour les démoraliser, mais plutôt pour leur faire voir l'intérêt de connaître la réponse à la question posée. De telle sorte que cette question devienne la leur et qu'ils souhaitent y répondre. En d'autres termes, amener les élèves à ne pas se contenter de ce qu'ils savent, mais à vouloir en connaître davantage. Par exemple, Lalanne (2002) propose à des élèves de l'école primaire une question du genre : Est-ce qu'on aime les fraises comme on aime ses parents ? Question inattendue qui amène les élèves à prendre la parole et à revoir pour eux-mêmes le sens qu'ils donnent au verbe aimer...

1.3. Pour guider l'élève et le faire progresser

Maulini (2005, p. 62) indique que « l'ignorance et l'étonnement sont utiles à condition d'être bien dirigés ». Dans ce contexte, l'enseignant et l'enseignante deviennent des interrogateurs qui encadrent les échanges et mènent les élèves vers les objets à l'étude, en faisant des demandes, en retenant certaines de leurs réponses, et en évitant d'autres, en reformulant leurs questions, en canalisant la discussion. Ainsi, les élèves sont guidés et progressent dans la leçon par une construction collective du savoir enseigné. Par exemple, l'élaboration d'un nouveau thème dans la classe donne souvent lieu à ce type d'échanges où les uns et les autres apportent leur savoir sur le sujet, afin de faire le point sur l'état de leurs connaissances et d'établir la démarche commune ou d'équipe à privilégier pour aborder ce thème et en apprendre davantage.

1.4. Pour permettre l'expression et la production

Dans ce contexte de cours dialogué, les élèves sont interpellés afin de s'exprimer, d'émettre des hypothèses, de dire leurs impressions ou de faire part de leurs réflexions. De plus, indique Maulini (2005), si les questions sont habiles et bien dosées, elles peuvent non seulement pousser les élèves à émettre leurs propres questions, mais constituer

également un modèle des questions que l'enseignant ou l'enseignante souhaiterait que les élèves se posent. Par exemple, les discussions au sujet de dilemmes moraux constituent un contexte propice à cette dimension d'appropriation des questions par les élèves.

1.5. Les types de questions à favoriser

Maulini (2005) présente un tableau des types de questions. Il est connu que les questions de type fermé provoquent des réponses habituellement courtes et précises : des noms, des dates, des lieux ou encore un oui ou un non. Les questions de type ouvert amènent plutôt des explications, des raisonnements, l'émission d'hypothèses, ou encore de nouvelles questions. Mais au-delà de ces constats, il est intéressant de discerner le but des questions soumises aux élèves. S'agit-il de s'assurer qu'ils suivent bien la présentation ou s'agit-il de les amener à émettre des hypothèses ou à verbaliser leurs réflexions ? Une réponse précise est-elle attendue en fin de discussion ou les échanges visent-ils à émettre de nouvelles questions, à pousser plus avant l'investigation ?

Plus important encore pour cet auteur (Maulini, 2005), dans quelle mesure le questionnement est partagé entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves ? Pour Maulini (2005), l'animateur ou l'animatrice des périodes d'échanges doit être suffisamment habile pour intéresser les élèves à ses questions. Cependant, il doit également savoir intégrer certaines questions des élèves de manière à vivre ce questionnement partagé et cet intérêt commun pour un sujet donné. Le but ultime étant d'amener les élèves à faire leurs questions soumises en les assimilant à leur propre volonté d'en savoir davantage sur le sujet à l'étude.

Ainsi, l'enjeu de la question n'est pas que de s'assurer de la nature ouverte ou fermée de cette dernière, mais d'interpeller les élèves essentiellement dans leurs connaissances nouvelles ou antérieures, ou encore dans la mise en mots de leur pensée et de leurs propres interrogations sur un sujet donné.

À des fins d'autoanalyse pour l'enseignant ou l'enseignante de sa propre performance comme interrogateur ou interrogatrice, il y aura donc lieu d'analyser le type de questions le plus utilisé lors d'une période d'échanges, mais aussi le but des questions posées et le degré d'écoute et de partage des questions avec les élèves durant cet échange.

2. L'étayage

Cette partie du texte repose sur les travaux du Groupe Oral-Créteil (1999). Pour les chercheurs de ce groupe, l'enseignant ou l'enseignante agit à titre de guide, de tuteur qui encadre et dirige le travail des élèves à l'aide d'un processus d'étayage permettant à ces derniers d'atteindre le but poursuivi. On retrouve essentiellement cinq modalités d'étayage présentées ci-après.

2.1. Le questionnement

Dans ce cadre, le questionnement garde les mêmes enjeux d'outil de la pensée que chez Maulini (2005). Il favorise la construction des conduites discursives (représentation des attentes de l'interlocuteur, intention de communication, anticipation, etc.), il favorise l'émission des hypothèses des élèves, il guide ces derniers dans l'élaboration d'un concept ou d'une représentation. Par exemple, lorsqu'il est demandé à de jeunes élèves d'émettre des hypothèses et de les justifier quant à ce qu'il adviendra de branches de céleri placées dans des contenants de liquides de différentes couleurs, la vérification des résultats par la suite suscite au besoin certains réajustements de la part des élèves.

2.2. La citation

Il s'agit pour l'enseignant ou l'enseignante d'agir comme modèle linguistique en citant « les paroles que l'enfant devrait prononcer pour obtenir l'effet désiré sur les actes de son interlocuteur » (Groupe Oral-Créteil, 1999, p. 175). Par exemple, les enseignants et les enseignantes insisteront pour que les élèves utilisent les formules de politesse requises selon les différents contextes.

2.3. Reformulation et incitation à dire

Il est question, dans ce cas, de s'assurer de la bonne compréhension du groupe en reformulant les propos de l'élève afin qu'ils soient plus clairs, voire plus audibles. Ou encore, d'améliorer le vocabulaire, l'articulation ou la syntaxe de l'énoncé de l'enfant. Il s'agit également d'aider l'élève à comprendre la tâche verbale et de l'amener à évaluer son discours en l'incitant à dire, à reformuler et à réfléchir. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant dira : *Si je te comprends bien tu veux dire... ?*

2.4. Confrontation de divers énoncés

L'enseignant ou l'enseignante favorise l'expression de chaque élève. Les formulations mises en présence, il reste à inciter les élèves à décider, après examen, celle qui est la meilleure, la plus exacte, celle qui convient le mieux. Par exemple, faire apprécier au passage l'utilisation appropriée d'un connecteur, tel que «et puis» ou «par la suite» plutôt que «pis», par un élève en sachant que les élèves de la classe ont peu tendance à les utiliser.

2.5. Dire à la place de et montrer le chemin en disant ce que l'on fait

Certains élèves ont plus de difficulté que d'autres à prendre la parole. Dans ce cas, l'enseignant ou l'enseignante aidera l'élève en formulant un début d'énoncé, ou encore en développant une bribe de phrase émise par ce dernier. Il s'agit d'une aide temporaire que la multiplication des situations devrait amenuiser. L'enseignant ou l'enseignante peut également avoir à verbaliser ou à expliquer la pertinence de certaines conduites langagières afin de permettre à l'élève d'entendre des actes langagiers ou de comprendre la pertinence de l'énoncé produit. Il est question ici de clarifier la tâche langagière. Par exemple, quand un élève a donné une réponse adéquate, demander à des élèves qui ont plus de difficulté de confirmer la réponse en la répétant ou en ajoutant de l'information s'ils en possèdent.

2.6. La prise de parole et l'étayage

Bien que l'étayage soit monnaie courante chez les enseignants et les enseignantes, l'intérêt de spécifier les modalités de l'étayage réside dans la possibilité de se servir de ces points de repère aux fins d'analyse des modalités privilégiées dans ses propres interventions langagières auprès des élèves. L'autoanalyse peut permettre de voir quelles sont les modalités les plus utilisées et quelles sont celles qui pourraient être avantageusement travaillées, afin d'offrir une aide encore plus grande aux élèves dans leurs entreprises de prise de parole?

3. La motivation

Cette dernière considération prise en compte, dans l'actualisation de l'oral réflexif en classe, se base essentiellement sur les écrits de Colletta et Tcherkassof (2003) ainsi que sur le texte de Maurer (2001). Bien qu'il semble aller de soi qu'il y ait un intérêt certain à faire en sorte que les élèves soient motivés à accomplir la tâche demandée, dans le cadre de la prise de parole, peut-être plus qu'ailleurs, il faut que l'enjeu en vaille la peine. La communication orale se déroule en temps réel et les échanges s'élaborent dans l'immédiateté de la compréhension des répliques fournies par le locuteur et l'interlocuteur au cours du processus d'échanges. La qualité de la communication s'inscrit donc dans la capacité à comprendre rapidement le message de l'autre, tant sur le plan linguistique que sur le plan pragmatique, et à répondre aussi tôt que possible. De plus, la communication orale s'inscrit également dans un contexte d'irréversibilité (Plessis-Bélair, 1994). Ce qui est dit est dit, impossible d'effacer ! Les erreurs, les lapsus ne peuvent être corrigés que par des reprises verbales, voire des excuses. Cependant, l'interlocuteur a toujours le loisir de ne pas oublier ou de rire... Prendre la parole constitue un risque peut-être sous-évalué.

3.1. La cognition et les émotions

Selon Colletta et Tcherkassof (2003), l'interaction cognition/émotion occupe une place prépondérante en psychologie des émotions depuis quelques décennies. Pour ces auteurs, la fonction communicative reste l'approche privilégiée des émotions. Ils soulignent que les émotions qui sont lexicalisées en langue laissent des traces dans les choix lexicaux, syntaxiques et pragmatiques et sont perceptibles dans la parole aussi bien que dans les conduites non verbales des locuteurs.

On peut en déduire que la gêne, le risque du ridicule ou encore l'absence de fluidité dans l'élocution peuvent constituer autant d'obstacles à la volonté de prendre la parole chez certains élèves et se traduire par des bafouillages, des énoncés très courts souvent incomplets. Dans ces conditions, il faut donc être particulièrement motivé pour prendre de tels risques.

3.2. Les actes périlleux

Maurer (2001) aborde la question sous l'angle de la pragmatique. Prendre la parole, c'est accomplir un acte de langage dans un contexte précis d'interaction entre un (ou des) locuteur et un (ou des) interlocuteur. Dans cette interaction verbale, il est nécessaire de marquer la relation à l'autre sans perdre la face soi-même, ni la lui faire perdre. Il est question dans ce cas d'utiliser une forme qui ménage la personne de l'interlocuteur, c'est-à-dire de témoigner dans ses propos d'une intention non conflictuelle et plus consensuelle, soulignera l'auteur. Il cite d'autres auteurs, dont Goffman (1974), pour lequel une bonne part des interactions verbales consiste à ne pas faire perdre la face ni au locuteur ni à l'interlocuteur. L'attention peut être portée sur cette dimension particulièrement dans des contextes de conseil de coopération ou encore de gestion de conflits.

L'art de la communication est de savoir doser les rites d'évitement et les rites de présentation. Selon Maurer (2001), les rites d'évitement sont ceux qui précisent ce qu'il ne faut pas faire sous peine de menacer la face de l'autre, alors que les rites de présentation concernent ce qu'il faut faire et envoient le message à l'autre de la manière dont il sera traité dans l'interaction. Comme l'indique l'auteur, le but n'est pas de faire entrer les élèves dans un moule de bienséance, mais de considérer les dimensions ethnographiques de la communication qui font de la politesse un préalable à la communication sociale. Maurer ajoute (2001, p. 54) « nous pensons qu'il est important que chaque enfant apprenne à peser les valeurs pragmatiques qui sont attachées aux formes linguistiques qu'il emploie... ». Par exemple, dans un contexte de refus d'une proposition, dire : *Tu n'y penses pas !, Je te remercie, mais...* ou *C'est une bonne idée, mais...* sont autant de manières de dire non, mais elles ne sont pas équivalentes quant au maintien de la face de l'autre.

En termes scolaires, l'auteur (Maurer, 2001) fait une liste d'actes périlleux qu'il suggère de retenir dans le programme d'études. Ces actes sont les suivants : accepter un compliment, apprendre à interrompre/apprendre à changer de sujet, demander de répéter, demander une chose/exprimer un souhait, demander une information (personnelle), demander une permission, donner un ordre/refuser d'obéir à un ordre, exprimer son désaccord, faire un compliment, faire une offre de service/refuser une offre de service, prendre congé, proposer à quelqu'un de faire quelque chose, présenter ses excuses, entrer en

contact/ se présenter. Saluer, remercier ou s'excuser constituent une base dans les interactions sociales qui semble parfois absente chez les jeunes.

Ce programme est présenté à titre indicatif et ce qui est recherché n'est pas tant que les élèves maîtrisent chacun de ces actes de parole, mais qu'ils développent des capacités d'analyse de la communication et des unités linguistiques qui entrent en jeu. Le but de cette entreprise pour l'auteur (Maurer, 2001, p. 55) est de faire en sorte que « les locuteurs puissent développer des comportements communicatifs efficaces dans des situations de communication aussi diverses que celles qu'offre la vie quotidienne ».

3.3. L'oral réflexif et les dimensions pragmatiques

Dans un contexte d'oral réflexif, prendre la parole peut constituer un risque pour les élèves. Les plus gênés ou les plus malhabiles bénéficieraient certainement d'une prise de parole dans un contexte de sous-groupe ou d'équipe animé par l'enseignant ou l'enseignante, pendant que le reste du groupe travaille également en équipe ou vaque à d'autres projets ou travaux scolaires.

Au-delà du malaise de certains élèves à prendre la parole en grand groupe, il y a aussi le souci pour l'enseignant ou pour l'enseignante de mettre tous les élèves en confiance. Cette mise en confiance est souvent implicite dans le message. Cependant, comme le présente Maurer (2001), les formes linguistiques attachées aux actes de parole et l'analyse tout aussi explicite de la valeur pragmatique des formes choisies peuvent favoriser cette mise en confiance des élèves assurés qu'il n'est pas question d'y perdre la face... mais bien de s'engager dans des échanges où l'intention n'est pas conflictuelle. Que les « plus bavards » chez les élèves apprennent à écouter et à respecter l'avis exprimé par les autres de manière à ce que ces derniers se sentent en confiance.

Enfin, il est clair que si l'enjeu, du point de vue de l'élève, n'en vaut pas la peine, il choisira de répondre brièvement sans élaborer, ou encore de se taire. La motivation vient donc de l'enjeu de la prise de parole perçu par l'élève, de l'intérêt qu'il y voit et de la confiance qu'il a de voir ses propos accueillis sans risque de faire rire de lui par les autres.

Conclusion

Ce que l'on nomme «oral réflexif» n'est rien d'autre que le contexte d'échanges le plus fréquent entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves, dans la mesure où l'enseignant et l'enseignante sont habitués à bien reconnaître ce moment dans leur enseignement et habilités à bien l'exploiter. Un contexte qui favorise la prise de parole des élèves au sujet de l'objet d'étude et de la compréhension qu'ils en ont à différentes périodes du processus d'apprentissage. C'est la mise en mots de leur pensée, la mise en mots de l'analyse qu'ils font de ce qui leur est présenté comme objet d'étude. Cette élaboration de la pensée mène à l'utilisation du raisonnement logique et à l'utilisation des connecteurs formels nécessaires à cette élaboration. Il s'agit de l'établissement des relations entre la langue et la pensée dans un contexte véritable de scolarisation.

Pour que ces périodes d'oral réflexif soient maximisées, l'enseignant et l'enseignante sont appelés à bien analyser leurs pratiques d'intervention : tant sur le plan du questionnement privilégié que sur celui de l'étayage en général, mais également pour ce qui est des thèmes proposés, des regroupements variés de groupe ou sous-groupe de discussion ainsi que de leur capacité à expliciter les actes de parole et les liens de confiance nécessaires à une prise de parole élaborée de la part des élèves.

La grille d'autoanalyse qui suit en annexe se veut un guide, pour l'enseignant et l'enseignante, des différents éléments présentés dans ce texte, à titre de dimensions à privilégier dans les moments d'oral réflexif. Remplir la grille permet d'apprécier sa propre performance comme animateur ou animatrice et de décider de ce qui pourrait être amélioré. Plusieurs de ces dimensions sont certainement déjà à l'œuvre lors des échanges avec les élèves, il s'agit ici de bien les repérer et d'apprécier dans quelle mesure elles sont toutes prises en compte de manière équilibrée en comparant leur nombre. Un enregistrement audio ou vidéo de la performance de l'enseignant ou de l'enseignante lui permettra d'objectiver un moment d'oral réflexif avec ses élèves et de cocher dans la grille les différentes dimensions touchées durant l'animation de cette période. Cette autoanalyse donnera un portrait de ce qui est déjà bien en place et, le cas échéant, de ce qui pourrait être amélioré. L'idéal visé est de tenir compte de la complexité des échanges verbaux, en portant attention aux différentes dimensions précisées dans ce texte. Plus l'animation sera de qualité, plus les élèves

s'exerceront à prendre la parole de manière structurée et élaborée : plus ils développeront leurs capacités à verbaliser leur pensée et leur esprit d'analyse.

À titre d'exemple, rappelons que l'oral réflexif consiste à :

- veiller à la fonction, à la qualité et à la variété des questions posées lors de l'animation de la période d'échanges ;
- faire en sorte que les élèves aient le plus long temps de prises de parole possibles par rapport à l'enseignant ou l'enseignante, dans le contexte de l'oral réflexif ;
- s'assurer que les prises de parole par les élèves soient constituées de plus de deux énoncés chacune, afin que ces derniers aient la chance d'établir plusieurs liens logiques dans l'élaboration de leurs raisonnements (leur laisser un peu de temps, ne pas chercher à combler les silences trop rapidement...);
- bien écouter et expliciter les actes de parole reliés à la recherche d'échanges non conflictuels et à la mise en confiance de tous ;
- retenir certaines des questions des élèves non seulement en les écoutant, mais en choisissant de les intégrer à l'échange, de manière à ce que le questionnement soit partagé et par conséquent partie prenante des interrogations des élèves également ;
- s'assurer que ces échanges se réalisent dans un registre de langue standard, c'est-à-dire propre non seulement à l'oral, mais également à la lecture et à l'écriture, et ce, en pratiquant un étayage conscient et systématique.

Références bibliographiques

- COLLETTA, J.-M. et A. TCHERKASSOF (2003). *Les émotions, cognition, langage et développement*, Sprimont, Pierre Mardaga éditeur.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GROUPE ORAL-CRÉTEIL (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette éducation.
- LALANNE, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- MAULINI, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre*, Paris, ESF éditeur.
- MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, Paris, les éditions Bertrand-Lacoste.
- PLESSIS-BÉLAIR, G. (1994). « N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école ? », dans *Québec français*, 94, p. 25-27.

Annexe

GRILLE D'AUTOANALYSE DE L'ANIMATION DE MOMENTS D'ORAL RÉFLEXIF

Éléments à considérer	
Réponses apportées à l'écoute du moment d'échanges analysé	
Appréciation générale	
Nombre d'interventions de l'animateur	
Nombre d'interventions des élèves	
Nombre d'interventions des élèves comportant plus de deux énoncés	
Fréquence de ces périodes d'échanges – par semaine / mois / session	
Note: La haute fréquence des périodes d'oral réflexif est garante d'améliorations certaines d'une prise de parole de qualité de la part des élèves, dans la mesure où l'étayage est présent. Le nombre d'interventions des élèves devrait être plus grand que celui des interventions de l'enseignant ou de l'enseignante. Les interventions de plus de deux énoncés chez les élèves incitent ces derniers à une plus grande expression de leur pensée et à une langue parlée plus élaborée, incluant l'utilisation de connecteurs appropriés aux liens logiques qu'ils tentent d'établir.	

Étayage	
Nombre de citations à titre de modèle linguistique	
Nombre de reformulations sur la forme linguistique des énoncés. <i>(Pour l'articulation – pour le vocabulaire – pour la syntaxe)</i>	
Nombre de reformulations sur le contenu des énoncés <i>(Pour amener l'élève à poursuivre son propos)</i>	
Nombre de confrontations des énoncés <i>(Temps d'arrêt afin de comparer des énoncés et de choisir avec les élèves celui qui convient le mieux)</i>	

Nombre de prises de parole pour dire à la place d'un élève en difficulté	
Nombre d'interventions pour clarifier la tâche langagière	
Note : Tout comme les parents qui apprennent à parler à leurs enfants, l'étayage par l'enseignant ou l'enseignante se fait un peu spontanément, naturellement. L'enjeu ici est de faire de l'étayage à différents niveaux, ceux qui sont présentés dans cette grille, de manière consciente et systématique. Il s'agit de devenir habile à bien identifier ces multiples moments d'échanges d'oral réflexif avec les élèves et de savoir étayer tant la forme que le contenu des propos des élèves. Indiquer les types de modalités utilisées et leur nombre respectif permettra de voir ce qui est le plus travaillé avec les élèves et ce qui pourrait l'être davantage.	

Questionnement	
Nombre de questions fermées	
Nature des questions fermées, c'est-à-dire réponses connues ou attendues afin de : – Vérifier la connaissance des élèves sur un sujet donné – Vérifier leur compréhension de l'enseignement en cours – Les amener à comparer, à classer, à établir des relations entre différents éléments – Autres...	
Nombre de questions ouvertes	
Nature des questions ouvertes, c'est-à-dire plusieurs réponses possibles afin de : – Solliciter la réflexion des élèves – Stimuler l'expression des jugements, des idées, des sentiments – Approfondir le contenu – Pénétrer dans le domaine de l'affectif – Autres...	
Nombre de questions émises par les élèves durant la période d'échanges	
Note : Il s'agit bien d'une grille d'autoanalyse et il n'est nullement nécessaire d'y répondre à partir d'un seul enregistrement de ses propres performances. Ainsi, pour apprécier sa capacité à questionner, une période d'exploration d'un nouveau thème avec les élèves ou d'échanges avec eux sur un dilemme moral peuvent constituer d'excellents exemples de la manière dont la démarche est menée.	

Motivation	
Intérêt pour les élèves à discuter du sujet	
Échanges en grand groupe, en équipe ou avec un élève	
Nombre de prises en compte et de traitement des questions provenant des élèves	
Nombre de reformulations ou d'explicitations quant aux actes de parole de politesse appropriés à la situation	
Autres précisions quant à ce qui a été dit ou fait pour établir un climat de confiance durant la période d'échanges	
Note : Comme il a été précisé dans le texte qui précède cette grille, prendre la parole peut constituer un risque. L'intérêt du sujet traité pour les élèves est à considérer, tout comme le contexte de sous-groupe ou un à un peuvent aider temporairement les élèves davantage gênés ou pour qui il est difficile de prendre la parole. Insister sur l'écoute, le respect et la politesse nécessaires aux échanges non conflictuels peut aussi contribuer à la prise de parole par tous. Enfin, comme il a été souligné dans le texte, la prise en compte et le traitement des questions pertinentes au sujet qui proviennent des élèves constituent une stratégie porteuse d'appropriation du sujet par les élèves.	



Le nom des rues

De l'histoire à l'oral

Martine Mottet

Université Laval

martine.mottet@fse.ulaval.ca

Flore Gervais

Université de Montréal

flore.gervais@umontreal.ca

Denis Charbonneau

Université de Montréal

denis_l_charbonneau@hotmail.com

La société québécoise reconnaît de plus en plus l'importance de l'enseignement d'une langue orale de qualité. Après l'approche fonctionnelle du programme de 1979, le ministère de l'Éducation du Québec formule, en 2001, de nouvelles prescriptions. Dans celles-ci, non seulement attribue-t-il à la langue orale une place comme objet d'étude, mais il reconnaît aussi la maîtrise de son registre soigné comme une compétence à développer chez les élèves et, par conséquent, chez les futurs enseignants. De plus, depuis des décennies, l'on parle d'intégration des matières comme d'une approche incontournable en enseignement. La mise en place d'une véritable démarche d'interdisciplinarité est exigeante. Non seulement l'enseignant doit posséder une connaissance passablement approfondie des concepts sous-jacents aux disciplines à intégrer, mais il doit aussi connaître les processus mentaux impliqués dans l'appropriation des savoirs en cause (Lenoir et Hasni, 2006; Wood, Lebrun et Métioui, 1998).

Afin de répondre aux exigences du ministère de l'Éducation à l'égard de la formation des étudiants inscrits au programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, nous avons élaboré et mis en place un dispositif didactique qui comporte cinq séquences didactiques d'entraînement à l'oral formel, dans une perspective d'intégration des matières. Nous présentons ici l'une de ces séquences que nous appelons « L'explication toponymique ». Après avoir exposé le contexte dans lequel nous l'avons mise en place, nous en décrirons brièvement les objectifs, les principes incontournables, l'organisation et le déroulement.

1. Contexte de l'intervention

Pour bien cerner le contexte, nous décrivons tout d'abord les populations cibles ainsi que les facteurs en jeu qui nous ont conduits à élaborer cette séquence didactique interdisciplinaire.

1.1. Populations cibles

Nous avons conçu l'explication toponymique pour de futurs enseignants en vue d'une transposition didactique auprès d'élèves de 9 à 12 ans. Pour alléger le texte, nous décrivons cette activité en fonction des futurs enseignants auprès desquels nous l'avons expérimentée.

1.2. Facteurs en jeu

La courte durée de la formation en oral à l'université, la taille importante des groupes (plus de 60 étudiants par groupe) et les besoins de formation nous ont amenés à concevoir cette séquence didactique qui vise le développement de compétences et de connaissances en interrelation. Avant de la présenter, voyons les trois principaux facteurs qui conditionnent son élaboration.

1.2.1. Courte durée de la formation en oral

Comme le programme de formation des maîtres ne comporte que 45 heures d'enseignement de l'oral et de la didactique de l'oral, il faut veiller tout particulièrement à la rentabilité de cet unique cours d'oral. Le défi est grand : prendre en compte la complexité de l'oral non seulement comme objet d'étude et comme outil de communication, mais aussi comme objet identitaire (Gervais, 2000 ; Gervais et Mottet, 2007). En effet, au début du cours, tous les étudiants ne manifestent pas la même conviction quant à l'importance de soigner leur langue en classe (Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005). Par conséquent, avant de faire vivre aux étudiants des expériences d'entraînement en oral soigné, il faut chercher leur adhésion à l'égard de leur rôle de modèle linguistique (Mottet, 2006 ; Mottet et Gervais, sous presse) grâce à des discussions préalables et les rassurer quant à leur performance à développer au moyen d'activités formatives.

Bref, comme il faut respecter un programme très chargé dans un laps de temps très court, l'intégration des matières semble une approche tout indiquée. Voyons maintenant comment la taille des groupes joue aussi un rôle important dans la planification des activités d'entraînement à l'oral soigné.

1.2.2. Taille des groupes

La taille des groupes conditionne la conception du cours. En effet, comme ils comptent plus de 60 étudiants et qu'il est impossible de poursuivre des objectifs de développement de compétences disciplinaires et transversales en oral sans que les personnes concernées prennent la parole individuellement, nous avons été amenés à élaborer et à mettre en place des activités originales qui permettent à tous les

étudiants de vivre plus d'une expérience de prise de parole (tantôt formative et tantôt sommative) et de s'approprier des séquences didactiques facilement transposables en classe.

C'est pourquoi nous avons planifié des séquences didactiques qui se déroulent en équipes de six, dans de petites salles réservées à cette fin, devant une caméra et à l'aide d'une unité de visionnage pour l'analyse des prestations. Nous y reviendrons.

1.2.3. Besoins de formation

Selon les exigences du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), les besoins de formation des futurs enseignants concernent, entre autres, le français oral standard, les genres formels oraux comme le débat et l'exposé, la didactique de l'oral, l'approche culturelle de l'enseignement et les compétences informationnelles. Pour répondre à ces exigences, nous estimons qu'après avoir réalisé quatre communications sur des sujets d'actualité et culturels évaluées de façon formative, les étudiants sont suffisamment préparés pour se soumettre à une évaluation sommative dans le cadre de la cinquième et dernière séquence didactique, appelée « L'explication toponymique ».

2. L'explication toponymique

En quoi consiste l'explication toponymique? Quels en sont les objectifs? Les principes incontournables? Comment est-elle organisée? Voilà les questions auxquelles nous répondons dans ce qui suit.

2.1. Description

L'explication toponymique consiste essentiellement à demander aux étudiants de choisir, dans leur ville, deux noms de rues (nous prenons ici l'exemple de Montréal) qui représentent des personnages vivants ou décédés, à chercher de l'information sur ces personnages et à évaluer la qualité de celle-ci, à partager oralement et par écrit leurs trouvailles avec leurs pairs et à évaluer réciproquement leurs communications orales et leurs acquis en histoire et en géographie.

2.2. Objectifs

L'explication toponymique vise à la fois l'**intégration de savoirs culturels** d'ordre géographique et historique, l'**acquisition de connaissances** sur le système de la langue et ses registres, ainsi que le **développement de compétences** en communication orale et écrite, ainsi qu'en recherche et évaluation de l'information. Les étudiants sont de plus appelés à explorer les genres formels oraux suivants : l'animation d'entrevue, l'explication et la narration. Ainsi, les étudiants sont amenés à développer leurs compétences personnelles et professionnelles comme passeurs culturels (Zakhartchouk, 1999, 2006), interlocuteurs et « chercheurs ».

En effet, en tant que passeurs culturels, ils sont conviés à maîtriser de l'information, à effectuer des liens entre des concepts (géographie et histoire) et à vivre une expérience qui leur permet d'anticiper les modifications à effectuer pour une transposition didactique en classe (Chevallard et Johsua, 1991).

De plus, en tant qu'interlocuteurs, regroupés en équipes de six (Mucchielli, 1974), ils présentent dans un français oral soigné (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998) leurs trouvailles à leurs coéquipiers. Pour ce faire, chaque équipe de six est subdivisée en dyades, dont les membres, à tour de rôle et sous forme d'entrevue, posent des questions et y répondent, dans un français soigné. Chaque prestation, d'une durée de trois minutes, est enregistrée à l'aide d'une caméra vidéo. Pour dissuader les étudiants de mémoriser leurs propos, nous ne leur permettons d'utiliser qu'un aide-mémoire de trois à cinq mots clés, d'où l'importance pour eux de bien s'approprier ce qu'ils ont à dire (voir l'annexe 1, « Consignes et questions d'animation », et l'annexe 3, « Protocole détaillé »).

Par ailleurs, toujours en tant qu'interlocuteurs, les étudiants expérimentent une activité de travail en coopération (Abrami, Ethier et Université Concordia. Centre d'études sur l'apprentissage en classe, 1996). Cette collaboration ne se résume pas au fait de se distribuer des rôles pour l'entrevue : les étudiants doivent aussi aller chercher la caméra et l'unité de visionnage au centre audiovisuel, les installer et les faire fonctionner, et se partager des critères d'évaluation lors de la prise de parole de leurs coéquipiers et la leur. En cours d'élocution, selon une approche d'enseignement réciproque, ils doivent s'autoévaluer, évaluer les propos de leurs pairs et s'échanger leur évaluation (Kerbrat-Orecchioni, 1990), évaluation qu'ils valident grâce

à un visionnage de leur prestation. Après le visionnage, les étudiants sont invités à apporter leur contribution à la réalisation d'un journal d'apprentissage collectif (Kolb, 1984), qu'ils remettent au professeur à la fin de l'activité (voir l'annexe 4, « Journal d'apprentissage »).

Enfin, en tant que « chercheurs », *avant l'enregistrement*, ils consultent des documents en bibliothèque et dans Internet pour situer les rues en question sur une carte géographique et pour trouver de l'information sur l'histoire des personnages qu'évoquent les deux noms de rues choisis. Les étudiants évaluent l'information trouvée à l'aide des « Critères de qualité de l'information » (annexe 2). Pour les aider à s'approprier l'information, le professeur invite les étudiants à résumer dans un tableau-synthèse les données qu'ils auront recueillies à propos des deux noms de rue et des personnages historiques. *Après l'enregistrement*, au cours duquel ils auront pris des notes, ils devront ajouter à leur tableau les noms des rues présentés par leurs pairs et l'information qui y est associée. Enfin, ils seront invités à trouver par eux-mêmes l'information que, faute de temps (trois minutes, c'est court!), leurs pairs n'ont pas eu le temps d'exposer. À l'annexe 7, « Modélisation d'un tableau-synthèse », nous pouvons voir que le travail est encore à compléter.

2.3. Six principes incontournables en didactique de l'oral

À cause des particularités de l'oral et pour rendre l'activité efficace, il faut prendre en compte de façon successive ou concomitante six principes incontournables (Mottet et Gervais, 2007) que voici : 1) activation des connaissances, 2) modélisation par l'enseignant, 3) interactions entre pairs, 4) modalités d'écoute, 5) traces sonores ou audiovisuelles, 6) profils linguistiques écrits.

2.3.1. Activation des connaissances

Avant de faire réaliser une activité, l'expérience et la recherche confirment qu'il est essentiel de faire activer les connaissances des étudiants sur le ou les thèmes qu'ils sont appelés à approfondir (Tardif, 1992). Le formateur peut ainsi cerner l'ampleur (ou les limites) des connaissances des apprenants par rapport au domaine à explorer et ajuster, le cas échéant, les objectifs ou modalités de l'activité. Du côté des

apprenants, une telle précaution didactique leur permet de mesurer l'étendue de leurs propres savoirs dans le domaine par rapport à ceux qu'ils sont appelés à acquérir (Barth, 1987).

2.3.2. Modélisation par l'enseignant

Modéliser la tâche, c'est-à-dire en présenter les objectifs et les modalités à l'aide de consignes claires illustrées d'exemples, aide les apprenants à mieux saisir les tenants et les aboutissants de l'action à entreprendre, et suscite leur confiance dans leurs capacités à s'engager dans le travail. Cette précaution didactique favorise généralement la motivation à l'égard d'une activité (Viau, 2007).

2.3.3. Interactions entre pairs

Une séquence didactique qui porte sur le développement de compétences en oral implique nécessairement une interaction entre pairs, de vive voix, dans un même espace-temps où ils sont convoqués tantôt comme locuteurs et tantôt comme auditeurs (Gervais, 2000; Mucchielli, 1978).

2.3.4. Modalités d'écoute

Pour que la séquence didactique soit la plus significative possible, il est important qu'en plus de se voir attribuer une tâche, chacun des locuteurs soit, à titre d'auditeur, aussi obligé de rendre compte de ses observations à la fin de l'activité. Voilà pourquoi nous avons élaboré une grille d'observation facilement applicable par les auditeurs. De plus, pour éviter la surcharge cognitive, il est indispensable de répartir les critères d'observation entre les membres de l'équipe et d'effectuer une rotation quant à la prise en compte de l'un ou l'autre de ces critères. Ainsi, chaque auditeur a l'occasion d'exercer son jugement sur l'ensemble des critères prévus pour une prestation donnée (voir l'annexe 5, « Grille d'évaluation par les pairs »).

2.3.5. Traces sonores ou audiovisuelles

Contrairement à la communication écrite, la communication orale ne laisse pas nécessairement de traces. Un dicton nous le rappelle: « Les paroles s'envolent; les écrits restent ». Pour donner accès à ces paroles

afin de permettre leur objectivation, il est impératif d'en conserver des traces. Bien entendu, comme l'oral s'avère un système complexe dans lequel le non-verbal joue aussi un rôle prépondérant, il est important d'ajouter l'image au son. En effet, l'expérience montre que la posture, la mimique et la gestuelle sont presque toujours de l'ordre de l'inconscient. Par conséquent, le fait de les observer aide le locuteur à se départir, du moins dans une certaine mesure, de certains tics nerveux. Cependant, à défaut d'utiliser une caméra vidéo, il est tout indiqué de conserver au moins sur magnétophone des traces sonores des propos exprimés. Ces traces relevées à la suite de situations de communication formatives constituent le « brouillon » à partir duquel il convient de travailler pour améliorer sa prochaine prestation. De plus, ce brouillon « sonore » ou « audiovisuel », aussi nécessaire soit-il, ne suffit pas pour assurer le développement d'une compétence à s'exprimer oralement dans une langue de qualité. Il faut conserver des traces écrites appelées aussi « profils linguistiques écrits ».

2.3.6. Traces écrites ou profils linguistiques écrits

Le profil linguistique écrit offre aux apprenants des traces écrites de leurs points forts et de leurs points faibles quant à leurs performances à communiquer. Ils peuvent ainsi effectuer une analyse réflexive systématique, ponctuelle et longitudinale sur leur façon de s'exprimer. Grâce à ces traces écrites d'élaboration et de consultation faciles (voir l'annexe 6, « Grille d'évaluation individuelle »), l'apprenant peut déterminer, d'une activité d'oral à l'autre, les principaux éléments sur lesquels il doit se concentrer pour améliorer sa prestation subséquente. De la même manière que la révision s'avère une étape essentielle dans l'apprentissage de l'écriture (Hayes, 1996), la révision de son profil linguistique s'avère importante en oral pour soutenir l'apprenant dans son analyse réflexive et pour l'amener à améliorer sa compétence à communiquer oralement (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998).

2.4. Organisation

Afin de réaliser cette activité, il faut avoir accès à de petites salles, du matériel audiovisuel et quelques accessoires ainsi que des documents d'accompagnement imprimés.

2.4.1. Réservation de petites salles

Pour permettre à tous de s'exprimer dans des conditions optimales, nous réservons de petites salles pouvant accueillir six étudiants assis, en plus du matériel audiovisuel. Dans une école ne possédant pas autant de petits locaux, l'enseignant peut faire vivre l'expérience à une équipe ou deux à la fois, selon les espaces disponibles, et étendre les prestations sur une semaine. Comme tout est enregistré, il est facile de contrôler le sérieux avec lequel les équipes effectuent l'activité.

2.4.2. Matériel audiovisuel et accessoires

Étant donné que la séquence didactique comporte un enregistrement d'une durée de trois minutes par personne, un visionnage d'une durée analogue, ainsi que la remise au professeur de la vidéo et des documents d'accompagnement, voici le matériel à prévoir : une caméra vidéo analogique ou numérique ; un chronomètre ou une montre qui indique les secondes ; une unité de visionnage (téléviseur et magnétoscope ou ordinateur) ; un sac de plastique refermable pour ranger la vidéocassette (si les étudiants utilisent une caméra vidéo analogique) et les documents d'accompagnement.

2.4.3. Documents d'accompagnement imprimés

La séquence didactique comporte sept documents d'accompagnement imprimés préparés par le professeur : les « Consignes et questions d'animation » (annexe 1) ; les « Critères de qualité de l'information » (annexe 2) ; le « Protocole détaillé pour l'enregistrement et l'évaluation » (annexe 3) ; le canevas du « Journal d'apprentissage » (annexe 4) ; la « Grille d'évaluation par les pairs » (annexe 5) ; la « Grille d'évaluation individuelle » (annexe 6) ; la « Modélisation d'un tableau-synthèse » (annexe 7). Pour sa part, l'étudiant prépare, comme soutien à sa prestation orale, un aide-mémoire de trois à cinq mots clés.

3. Déroulement

La séquence didactique suit, pour l'essentiel, les étapes habituelles de l'enseignement stratégique (Tardif, 1992), c'est-à-dire la préparation, la réalisation, et l'intégration (par l'objectivation). Nous terminons en explicitant quelques modalités d'évaluation sommative et de prolongement.

3.1. Préparation (durée totale: 3 heures)

Avant de présenter l'activité aux étudiants, le professeur :

- fait les réservations nécessaires pour chaque équipe : salle, caméra vidéo, trépied, unité de visionnage et chronomètre ;
- se procure le matériel d'appoint pour chaque équipe : vidéo-cassette (au besoin) et sac de plastique refermable ;
- identifie les vidéocassettes à l'aide d'une étiquette où figurent le numéro attribué à chaque équipe et la liste des six étudiants qui la composent ;
- photocopie les documents d'accompagnement.

3.2. Réalisation (durée totale: 6 heures)

La réalisation s'effectue successivement en classe, à la maison et dans les petites salles.

3.2.1. En classe: amorce (1 heure 30)

En classe, le professeur amorce l'activité de la façon suivante :

- Il pique la curiosité des étudiants en posant deux questions loufoques ou humoristiques reliées aux deux disciplines qui seront traitées dans l'activité, soit l'histoire et la géographie : 1) Jean-Talon était-il un cordonnier célèbre ? Un podiatre de grande renommée ? Un éleveur de chevaux ? Un administrateur français ? 2) Quand vous montez le chemin de la « Côte-des-Neiges », allez-vous vers le vrai nord ? le vrai sud ? Le sud de Montréal ? Le nord de Montréal ?
- Il ajoute des questions plus significantes comme : Papineau, De Lorimier. Connaissiez-vous ces personnages ? Pourquoi les honore-t-on de cette façon ?
- Il active les connaissances antérieures en poursuivant la discussion à partir des réponses des étudiants.
- Il présente les objectifs de l'activité de façon à faire observer toute la valeur de la tâche en même temps qu'à donner confiance aux étudiants en leur capacité à l'entreprendre.

- Il formule les consignes de l'activité: choix de deux noms de rue qui représentent un personnage historique décédé ou encore vivant, et mise en commun de ce choix en équipe de six, de façon à ce que deux coéquipiers ne présentent pas la même rue (les équipes sont formées au premier cours et demeurent stables pour toute la durée de la session, ce qui crée un sentiment d'appartenance).
- Il distribue tous les documents d'accompagnement, sauf les grilles d'évaluation.
- Il fait un modelage l'activité à l'aide des documents d'accompagnement.
- Il fait découvrir les critères d'évaluation de la prestation orale et, en équipe, il en fait découvrir les indicateurs.
- Il distribue la grille d'évaluation par les pairs et la grille d'évaluation individuelle pour que les étudiants se familiarisent avec les outils qu'ils seront appelés à utiliser lors de la séance d'enregistrement.
- À l'aide de ces grilles, il attire l'attention des étudiants sur l'importance des aspects suivants: intérêt de la présentation, pertinence et organisation des propos.
- Il fait découvrir les registres de langue et les exigences liées à la communication orale en situation formelle sur les plans de la prononciation, de la prosodie, du vocabulaire, de la morphosyntaxe et du non-verbal.
- Il explique les modalités du travail en oral soigné.
- Il fait découvrir les critères de qualité d'une information et en fait découvrir les indicateurs.

3.2.2. À la maison: recherche d'information et entraînement pour l'entrevue (3 heures)

De retour à la maison, l'étudiant prépare l'activité en suivant les consignes données:

- Il recherche l'information et en évalue la qualité (voir l'annexe 2, «Critères de qualité de l'information»).
- Il prend des notes et s'approprie le contenu de façon à pouvoir «narrer» la vie de ses deux personnages.

- Il se crée un aide-mémoire (de trois à cinq mots clés par personnage).
- Il s'approprie les critères d'évaluation et les questions d'animation, et en prévoit d'autres le cas échéant.
- Il s'entraîne en vue de l'entrevue.

3.2.3. Dans les petites salles, en équipes de six : entrevues et évaluation par les pairs (1 heure 30)

De retour en classe, la semaine suivante, le professeur fournit les dernières indications, distribue les sacs de plastique au responsable de chaque équipe et attribue les salles. Les étudiants se dirigent alors vers leurs salles respectives pour effectuer les tâches suivantes :

- Distribution des rôles (étudiant interviewé, étudiant animateur, responsable du chronométrage) et préparation de la caméra vidéo ;
- Partage des critères d'évaluation et rappel des indicateurs ;
- Réalisation des entrevues, en dyade : explication du choix du nom de la rue et narration de la vie du personnage ;
- Évaluation à l'aide de la « Grille d'évaluation par les pairs » (annexe 5) avec changement (rotation) de critères après chaque prestation ;
- Prise de notes en vue de l'élaboration du journal d'apprentissage sur le contenu disciplinaire et sur la communication orale.

3.3. Intégration (durée totale : 4 heures)

L'intégration des connaissances en géographie et en histoire, ainsi que des compétences en oral, commence dans les petites salles immédiatement après les prestations orales, à travers des activités structurées d'objectivation, et se poursuit à la maison.

3.3.1. Dans les petites salles : objectivation (1 heure)

Une fois l'enregistrement effectué, les étudiants restent dans leur petite salle et procèdent à l'objectivation de leur communication. Cette objectivation porte à la fois sur leur performance à l'oral et sur le contenu culturel qu'ils viennent d'exposer :

- visionnage des entrevues pour valider l'évaluation de leurs pairs sur leur propre prestation (voir l'annexe 3, « Protocole détaillé », l'annexe 5, « Grille d'évaluation par les pairs »);
- inscription de traces écrites sur leur grille d'évaluation individuelle (à conserver par l'étudiant comme profil linguistique écrit) (voir l'annexe 6, « Grille d'évaluation individuelle »);
- production d'un journal d'apprentissage collectif à remettre après la séance d'enregistrement (voir l'annexe 4, « Journal d'apprentissage »).

3.3.2. À la maison : retour sur les acquis et approfondissement des connaissances (2 heures)

Après la séance d'enregistrement et d'objectivation, les étudiants sont invités à :

- remplir le tableau-synthèse des connaissances disciplinaires (géographie et histoire) amorcé grâce aux notes qu'ils ont prises lors des entrevues menées par leurs pairs. Le tableau-synthèse rempli (voir l'annexe 7, « Modélisation d'un tableau-synthèse ») est à remettre la semaine suivante et fait l'objet d'une évaluation sommative (voir ci-dessous 3.4.2. pour en connaître les critères d'évaluation);
- joindre à leur tableau-synthèse les supports visuels (carte géographique ou autres documents écrits utilisés lors de l'enregistrement) : ces derniers font l'objet d'une évaluation formative.

3.3.3. En classe, la semaine suivante : retour sur les journaux d'apprentissage (1 heure)

Une fois que le professeur récupère les documents remis par les étudiants après l'enregistrement, il procède à une évaluation formative des journaux d'apprentissage et en fait le compte rendu au cours suivant. Cette activité s'avère une occasion d'ouvrir une discussion, notamment sur la norme du français oral québécois, car très souvent les questions que les étudiants posent à la fin de leur journal portent sur l'acceptabilité de certaines expressions québécoises en situation formelle de communication orale.

3.4. Évaluation sommative (durée totale : environ 30 minutes par étudiant)

L'évaluation prend en compte a) les compétences et connaissances en oral, b) l'intégration de savoirs culturels et le développement de compétences en recherche informationnelle et en écriture.

3.4.1. Compétences et connaissances en oral (9 minutes par étudiant)

De retour en classe, le professeur récupère les documents audiovisuels et imprimés. L'explication toponymique fait l'objet d'une évaluation sommative à partir des mêmes critères que ceux fournis aux étudiants (voir l'annexe 6, « Grille d'évaluation individuelle »). Le professeur visionne les vidéocassettes et relève les points forts et les points faibles de chaque prestation. Pour calculer le temps alloué à la correction d'une prestation orale, il faut compter trois fois la durée de la prestation. Ainsi, l'évaluation d'un oral de trois minutes prend 9 minutes par étudiant.

3.4.2 Savoirs culturels, compétence en recherche informationnelle et en écriture (20 minutes par étudiant)

Pour vérifier les connaissances en géographie et en histoire, ainsi que les compétences en recherche informationnelle et en écriture, le professeur évalue le tableau-synthèse selon les critères suivants : justesse des propos, qualité des sources choisies, complétude des dires, organisation du contenu, adéquation et qualité des supports visuels, qualité de la langue écrite.

3.5. Prolongement

Pour poursuivre l'intégration des apprentissages, le professeur propose des activités de prolongement, par exemple l'élaboration d'un projet de diffusion de l'information (site Web, radio scolaire, etc.) ou une nouvelle production (pièce de théâtre, comédie musicale, débat oratoire, etc.).

■ Conclusion

Cette séquence didactique répond à plusieurs objectifs. Elle permet aux futurs enseignants de développer des compétences variées, mais comporte aussi des écueils à éviter. Enfin, elle est facile à transposer dans d'autres disciplines.

Développement de compétences

Sur le plan de l'information, cette séquence didactique permet aux étudiants de s'initier à la recherche et à l'évaluation d'information en bibliothèque et dans Internet, ainsi qu'à la prise de notes à partir desquelles ils produiront un résumé, un tableau-synthèse ainsi qu'un aide-mémoire de quelques mots clés.

Sur le plan culturel, elle leur permet *a)* de connaître 12 toponymes et de les localiser sur une carte géographique, *b)* de se familiariser avec l'histoire de 12 personnages célèbres, *c)* d'établir des liens à la fois sur le plan géographique et sur le plan de la ligne du temps. Certaines rues qui se jouxtent ou se voientent portent le nom de personnages qui se sont trouvés associés soit à un même événement comme *De Lorimier* et *Papineau*, à la médecine comme *Léo Pariseau* dont la rue qui porte son nom se trouve à proximité des hôpitaux *Hôtel-Dieu* et *Royal Victoria*, ou encore à la musique comme *Claude Champagne* et *Vincent d'Indy*. Ainsi, les étudiants ont élargi leur culture générale, historico-politique, littéraire ou autre.

Sur le plan de la communication, l'activité leur fournit l'occasion de s'exprimer oralement en situation formelle devant la caméra, d'expliquer des choix et de raconter la vie d'un personnage comme s'il s'agissait d'une histoire, d'animer une entrevue, d'écouter leurs pairs, de prendre des notes en cours d'élocution, d'esquisser leur profil linguistique, de reconnaître et de nommer leurs doutes linguistiques quant aux écarts par rapport à l'oral soigné québécois en situation formelle, ainsi que de veiller à éviter l'hypercorrection. Rappelons que les étudiants sont plus habiles à repérer ces phénomènes grâce aux quatre activités formatives qui ont précédé (voir 1.2.3, « Besoins de formation »). De plus, l'expérience montre qu'ils commencent dès la première activité à « douter » de l'acceptabilité de certaines expressions en situation formelle. Ce doute est, à notre sens, le véritable déclencheur des apprentissages.

Sur le plan didactique, les étudiants sont amenés à s'approprier les consignes de préparation, le protocole d'enregistrement et les outils d'évaluation pour en analyser le potentiel de transfert en classe.

Écueils et suggestions d'améliorations

Pour les étudiants interviewés, il y a deux écueils à éviter. Tout d'abord, nous remarquons que certains étudiants gèrent mal leur temps d'élocution. Se sentant obligés de trop en dire dans le temps qu'il leur est imparti, ils accélèrent leur débit et, par conséquent, escamotent leurs mots. Par ailleurs, d'autres ne s'approprient pas suffisamment le contenu de ce qu'ils veulent dire ou ne savent pas comment le faire de façon naturelle. Aussi, certains récitent-ils par cœur et d'autres, malgré les consignes qui interdisent, notamment dans ce cas-ci, la lecture orale, lisent leurs fiches composées non pas de mots clés, mais de texte suivi. Voici la suggestion que nous formulons pour pallier les difficultés observées chez l'étudiant interviewé : préparation et répétitions fréquentes des genres formels en situation formative.

Enfin, nous notons la faible performance de certains animateurs. Ils posent les questions de façon machinale, sans prendre le soin d'écouter leur partenaire et de greffer leurs questions sur les propos entendus. Ainsi, un second visionnage de la vidéo, en équipe, permettrait de cibler l'animation comme objet d'analyse.

Transposition dans d'autres domaines disciplinaires

Cette séquence didactique peut facilement être réinvestie en choisissant d'autres disciplines, par exemple la littérature (auteurs, genres, thèmes), les sciences (inventeurs, fonctionnement d'une machine comme une éolienne, enjeux sociaux), les arts (artistes, techniques, langage pictural) et l'éducation aux médias (description et appréciation d'un périodique jeunesse : titre, numéro et date de publication, pays d'origine, âge du public cible, spécialité visée ou thème du principal dossier, autres dossiers, valeur et intérêt pour le public cible).

Références bibliographiques

- ABRAMI, P.C., C. Ethier et Université Concordia. Centre d'études sur l'apprentissage en classe (1996). *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*, Montréal, Éditions de la Chenelière.
- BARTH, B.-M. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Éditions Retz.
- CHEVALLARD, Y. et M.-A. JOHSUA (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* suivie de *Un exemple de la transposition didactique*, 2^e éd., Grenoble, Éditions La Pensée sauvage.
- GERVAIS, F. (2000). « Vers une compréhension de la communication orale », *Québec français*, 118, p. 55-58.
- GERVAIS, F. et M. MOTTET (2007). « Approche didactique en oral pour la 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*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 163-184.
- HAYES, J. R. (1996). « A new framework for understanding cognition and affect in writing », dans C.M. Levy et S.E. Ransdell (dir.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 1-28.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*, Paris, A. Colin.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- LENOIR, Y. et A. HASNI (2006). « Les disciplines, la didactique des disciplines et le curriculum de formation à l'enseignement primaire: de la maîtrise à l'adéquation », dans Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 125-166.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MOTTET, M. (2006). *Aspects des compétences initiales de futurs maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations*, Montréal, Université de Montréal. Thèse de doctorat inédite.
- MOTTET, M. et F. GÉRAIS (2007). « Représentations et réactions affectives de futurs enseignants à l'égard du français québécois oral soigné, de la culture et de la didactique de l'oral », *L'enseignement du français et l'approche culturelle: perspectives didactiques. Revue des sciences de l'éducation*, (33)2 p. 339-356.
- MUCCHIELLI, R. (1974). *L'interview de groupe: connaissance du problème, applications pratiques*, 3^e éd., Paris, Entreprise moderne d'édition.
- MUCCHIELLI, R. (1978). *Communication et réseaux de communications: connaissance du problème: applications pratiques*, 4^e éd. revue et mise à jour, Paris, Entreprise moderne d'édition, Librairies techniques, Éditions ESF.

- OSTIGUY, L., É. CHAMPAGNE, F. GERVAIS et M. LEBRUN (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation à l'enseignement au secondaire*, Québec, Office québécois de la langue française.
- PRÉFONTAINE, C., M. LEBRUN et M. NACHBAUER (1998). *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Éditions Logiques.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.
- VIAU, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*, 4^e éd., Bruxelles, De Boeck Université.
- WOOD, J.M., N. LEBRUN et A. MÉTIOUI (1998). «Didactiques disciplinaires et intégration des matières: nature, rôle et pratiques», 5^e biennale de l'Éducation et de la Formation, Institut national de recherche pédagogique, <www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/400.htm>, consulté le 20 novembre 2007.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2006). *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves: réflexions et exemples de pratiques*, Amiens, SCÉRÉN-CRDP Académie d'Amiens.

Annexe 1

CONSIGNES ET QUESTIONS D'ANIMATION

CONSIGNES

Expliquer l'histoire de deux noms de rues de sa municipalité. Ces noms doivent faire référence à un **personnage** québécois ou autre.

À tour de rôle, en dyade, suivant l'ordre alphabétique, chaque membre de l'équipe est interviewé pendant **trois minutes**, à l'aide d'une ou de plusieurs des questions ci-dessous. Il se peut que l'animateur, n'ait à poser qu'une question : l'important, c'est que la personne interviewée ait le sentiment de s'adresser à quelqu'un et non seulement à une caméra. Quand l'animateur s'aperçoit que son interlocuteur n'a plus rien à ajouter sur le sujet – et qu'il lui reste du temps –, il greffe sa prochaine question sur ce qu'il vient d'entendre, à défaut de quoi, il s'inspire des questions ci-dessous.

Quand les deux coéquipiers se sont exprimés, c'est au tour de la seconde dyade à s'exécuter. Pendant toute la durée de la prestation, à l'aide de la grille fournie à cette fin, les pairs prennent des notes sur deux critères sur lesquels ils se sont entendus, de façon à ce que l'équipe utilise tous les critères.

Une fois que tous ont expliqué l'origine des noms choisis, chaque coéquipier fait part à ses pairs de son évaluation, puis participe au journal d'apprentissage. Le secrétaire prend des notes et les responsables de la remise des vidéos et du matériel audiovisuel effectuent leur tâche respective (pour les modalités de l'enregistrement, voir l'annexe 3, « Protocole détaillé »).

QUESTIONS

1. Quels sont les noms des rues dont tu as choisi d'expliquer l'origine?
2. Où se situent ces rues?
3. Pourquoi as-tu choisi ces noms de rue?
4. Où et quand s'est illustré le personnage auquel réfère le nom de la rue?
5. À quel propos ce personnage s'est-il illustré?

VARIANTES

1. Où as-tu puisé tes informations sur ce personnage ? Qui a parlé de ce personnage ou qui a écrit sa biographie ? Comment en a-t-il parlé ? En termes élogieux ou, au contraire, en termes négatifs ? Exemples.
2. Quels sont les autres événements qui ont marqué la vie du Canada ou du Québec **avant** la venue de ce personnage auquel réfère le nom de la rue... ?
3. Quels sont les autres événements qui ont marqué la vie du Canada ou du Québec **après** la venue de ce personnage auquel réfère le nom de la rue... ?
4. Quels autres liens fais-tu avec ce personnage ?

Annexe 2

CRITÈRES DE QUALITÉ DE L'INFORMATION

**UTILISEZ CETTE LISTE DE CRITÈRES POUR VÉRIFIER LA QUALITÉ
DE L'INFORMATION QUE VOUS AVEZ TROUVÉE.**

- La source de l'information est fiable.
 - Document Internet : il est tiré du site d'une association ou d'un organisme reconnu.
 - Document imprimé :
 - Livre : il est publié par une maison d'édition reconnue ;
 - Article de périodique : il est publié dans une revue « savante », c'est-à-dire qu'il a été revu par un comité de rédaction.
- L'auteur possède une expertise reconnue sur le sujet.
 - Document Internet : l'auteur est clairement identifié.
 - Document Internet et document imprimé :
 - Il a publié plusieurs documents sur le sujet ;
 - Il est souvent cité par d'autres auteurs ;
 - Il est recommandé par le professeur.
- L'information est présentée avec objectivité.
 - L'auteur a clairement l'intention d'informer ses lecteurs et non, par exemple, d'influencer leur opinion ou de publiciser un produit ou un service :
 - Il expose plusieurs points de vue ;
 - Il ne présente pas un point de vue biaisé :
 - Il n'a pas omis des éléments d'information importants ;
 - Il ne montre pas d'importantes contradictions avec d'autres auteurs ;
 - Il n'adopte pas un ton émotif ou catégorique ;
 - Il ne propose une conclusion sans nuance.
 - Il appuie ses propos par des documents de référence.
- L'information est exacte.
 - Le document est accompagné d'une bibliographie qui présente les caractéristiques suivantes :
 - Elle est importante ;
 - Elle comporte des références récentes ;
 - Elle comporte des références officielles (gouvernement, organismes reconnus).

- Le document est rédigé dans un français de qualité (l'inverse montre un faible souci pour la qualité de l'ensemble du document).
- L'information est récente.
 - Document Internet: il porte la date de création et de mise à jour;
 - Document Internet et imprimé: il est récent.

Annexe 3

**PROTOCOLE DÉTAILLÉ
POUR L'ENREGISTREMENT ET L'ÉVALUATION**

Durée totale: 1 h 30

Préparation: 15 minutes

1. Distribution des rôles :
 - 1.1. Responsable du **test de l'appareil**, du volume de la voix et de la qualité de l'enregistrement au début et au cours de l'enregistrement;
 - 1.2. Responsable du **temps**: par participant, 3 minutes pour la prestation et 2 minutes pour l'évaluation;
 - 1.3. **Substitut** pour le contrôle du temps;
 - 1.4. Responsable de la **caméra**;
 - 1.5. Responsable de l'emprunt de l'**équipement** et de son retour au centre audiovisuel;
 - 1.6. **Secrétaire** pour le journal d'apprentissage collectif et les questions en suspens;
 - 1.7. Responsable de la **remise des vidéos**, des **grilles d'évaluation par les pairs** et du **journal d'apprentissage**;
2. Emprunt de la caméra vidéo, du chronomètre et d'une unité de visionnement;
3. Disposition des participants par ordre de présentation sur la liste;
4. Répartition des critères d'évaluation à raison de deux par personne et changement (rotation) de critères après chaque prestation.

ENREGISTREMENT: 20 À 30 MINUTES

1. Enregistrement de l'affiche «Explication toponymique» avec date d'enregistrement;
2. Identification: à tour de rôle, par ordre alphabétique, chacun se nomme clairement;
3. Entrevue de 3 minutes avec le coéquipier qui reprend, si désiré, les questions formulées dans les consignes ou s'en inspire.

Attention: on ne lit pas, on ne récite pas une leçon apprise par cœur!

ÉVALUATION FORMATIVE : 15 À 20 MINUTES

1. À l'aide de la « Grille d'évaluation par les pairs » (annexe 5), évaluation écrite de chaque prestation à partir des **2 critères** attribués en début de séance (1 minute par prestation);
2. Évaluation orale par chaque coéquipier et prise en notes des commentaires sur la « Grille d'évaluation individuelle » (annexe 6) (1 minute par prestation);
3. Résumé collectif des apprentissages et formulation des questions en suspens. Prise de notes par le secrétaire dans le « Journal d'apprentissage » (annexe 4) collectif.

RETOUR DE L'ÉQUIPEMENT : 5 À 10 MINUTES

1. Rangement de la salle et retour de l'équipement au centre audiovisuel.

REMISE DES TRAVAUX : 5 À 10 MINUTES

1. Remise au professeur du sac de plastique contenant la vidéo, les grilles d'évaluation par les pairs et le journal d'apprentissage.

Annexe 4

JOURNAL D'APPRENTISSAGE

Équipe n° _____ Date : _____

Participants :

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 4. _____ |
| 2. _____ | 5. _____ |
| 3. _____ | 6. _____ |

Que vous a appris cette activité ?

a) sur le plan personnel

b) sur le plan linguistique

c) sur le plan professionnel (didactique)

Quelles sont les questions qui restent en suspens ?

Annexe 5

GRILLE D'ÉVALUATION PAR LES PAIRS

Nom de l'évaluateur :

Équipe n°

Date :

Production
exceptionnelle: +++Bonne
production: ++Production
satisfaisante: +Production
lacunaire: –

N°	Parti- cipant	Intérêt de la présen- tation	Perti- nence des propos	Pronon- ciation	Prosodie	Voca- bulaire	Morpho- syntaxe	Organi- sation du discours	Non- verbal	Note globale
1										
2										
3										
4										
5										
6										

N°	Points positifs: +	Points à améliorer: –	Note globale
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Annexe 6

GRILLE D'ÉVALUATION INDIVIDUELLE

Nom de l'évaluateur :

Équipe n°

Date :

Production
exceptionnelle : +++Bonne
production : ++Production
satisfaisante : +Production
lacunaire : –

Intérêt de la présentation	Pertinence des propos	Prononciation	Prosodie	Vocabulaire	Morphosyntaxe	Organisation du discours	Non-verbal	Note globale

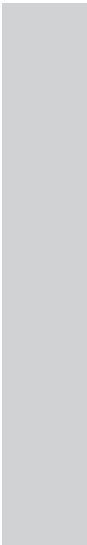
Points positifs : +	Points à améliorer : –

Annexe 7

MODÉLISATION D'UN TABLEAU-SYNTÈSE

Nom de la rue	Fonctions du personnage	Ce qui l'a rendu particulièrement célèbre et date de l'exploit (s'il y a lieu)	Événements ou anecdotes connexes	Autres liens
Jean-Talon – Montréal – axe est-ouest – entre Beaubien et Jarry	Intendant du roi en Nouvelle-France 1) 1665-1668 2) 1670-1672	(1625-1694) 1) lutte contre les Iroquois qui déstabilisent le pays; 2) met en place des mesures pour hausser le taux de natalité; 3) diversifie le commerce dont l'exportation du bois d'œuvre.		À l'époque du règne de Louis XIV, que se passait-il en France?
De Lorimier (Chevalier) – Montréal – axe nord-sud – entre d'Iberville et Papineau	Notaire 1) bâtonnier du Québec 2) fervent patriote 3) homme de milice	(1803-1839) 1) en 1838, participe à la bataille de Saint-Eustache; 2) est condamné à mort par les Britanniques selon les lois du code militaire.	Il aurait préféré être jugé selon le code civil. Sa requête est refusée. Il est pendu pour trahison.	Inspiration du film <i>15 février 1839</i> de Pierre Falardeau
De Castelneau (Édouard De Curières) – Montréal – axe nord-sud – entre Jean-Talon et Jarry	Général français 1) guerre franco-allemande de 1870 2) Première Guerre mondiale	(1851-1944) – est nommé le «Sauveur de Nancy» en 1914.		

Nom de la rue	Fonctions du personnage	Ce qui l'a rendu particulièrement célèbre et date de l'exploit (s'il y a lieu)	Événements ou anecdotes connexes	Autres liens
Henri-Bourassa – Montréal – axe est-ouest – entre Gouin et Sauvé	Homme public 1) maire de Montebello 2) député nationaliste 3) journaliste	(1860-1942) – fonde le quotidien <i>Le Devoir</i> , 1910.		
Léo-Pariseau – Montréal – axe est-ouest – entre Jeanne-Mance et du Parc	Médecin radiologiste 1) un des pionniers de la recherche en radiologie au Québec 2) un des animateurs de la Société de biologie et de l'ACFAS 3) collaborateur à des revues de vulgarisation scientifique	(1882-1944) 1) publie, en 1926, « Le centenaire de la fondation du <i>Journal de médecine de Québec</i> » dans <i>l'Union médicale du Canada</i> ; 2) publie, en 1943, « Et avant l'ACFAS, il y eut la SPASLAC » dans les <i>Annales de l'ACFAS</i> .	Premier président de l'ACFAS	Rue située près des hôpitaux Royal Victoria et l'Hôtel-Dieu et près de l'Université McGill



Notices biographiques

Suzanne Allard est professeure de didactique des langues à l'Université Sainte-Anne, en Nouvelle-Écosse, où elle enseigne aux premier et deuxième cycles. Elle s'intéresse particulièrement au développement du langage dans le cadre de l'enseignement en milieu minoritaire et à l'évaluation des langues. Elle détient un doctorat de l'Université de Montréal en évaluation de la compétence langagière. Elle a publié plusieurs articles dans des revues spécialisées et elle a prononcé des conférences au Canada et à l'étranger. Elle travaille régulièrement dans le milieu scolaire comme consultante ou pour développer des modules d'enseignement.

suzanne.allard@usaintanne.ca

Réal Bergeron est professeur de didactique du français au Département d'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Depuis 2002, il est membre du Cercle d'excellence du Président de l'Université du Québec. Il a contribué à développer et à faire connaître avec des collègues de son université l'approche de l'actualisation du potentiel intellectuel (API). Ses recherches actuelles portent sur l'enseignement et l'apprentissage au secondaire de la révision de textes

du point de vue de la cohérence. De manière plus particulière, les oraux d'apprentissage dans le développement de stratégies révisionnelles sont au centre de ses préoccupations. Il a, entre autres, publié des ateliers de formation en communication orale destinés aux enseignants de français. Enfin, il est membre des comités de lecture et de rédaction de la revue *Québec français* depuis plus de dix ans.

real.bergeron@uqat.ca

Denis Charbonneau est doctorant et chargé de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il est aussi conseiller pédagogique au secondaire à la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. Son doctorat porte sur la mise en place d'une séquence didactique qui vise à favoriser la conscience linguistique d'élèves de 3^e secondaire, notamment à l'aide de séances de discrimination auditive de variantes de registre familier.

denis_l_charbonneau@hotmail.com

Marie Dupin de Saint-André est étudiante au doctorat au département de didactique de l'Université de Montréal. Elle est également chargée de cours dans cette même université. Elle s'intéresse à la description des pratiques d'exploitation de la littérature de jeunesse en classe et à leur influence sur le développement des habiletés de compréhension des élèves du préscolaire.

marie.dupin.de.saint.andre@umontreal.ca

Renée Gagnon, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) en didactique du français, langue maternelle. Elle est engagée dans la formation initiale des enseignantes et des enseignants du primaire. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture du texte aux élèves du primaire. Elle est également chercheure au LERTIE (Laboratoire d'études et recherches transdisciplinaires et interdisciplinaires en éducation) de l'UQTR.

renee.gagnon@uqtr.ca

Flore Gervais est professeure titulaire au département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle poursuit des recherches tout particulièrement en didactique de l'oral et en littérature de jeunesse.

flore.gervais@umontreal.ca

Corneille Kazadi, Ph. D., est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières en didactique des mathématiques. Ses champs d'intérêt portent sur les erreurs, difficultés, obstacles et ruptures dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques au primaire, au secondaire et en adaptation scolaire. Il s'intéresse également à la formation à l'enseignement en mathématiques à ces niveaux, à l'évaluation formative des apprentissages en mathématiques et aux conceptions et représentations des enseignants et des élèves. Il est aussi chercheur au LERTIE (Laboratoire d'études et recherches transdisciplinaires et interdisciplinaires en éducation) de l'UQTR.

corneille.kazadi@uqtr.ca

Lizanne Lafontaine est détentrice d'une maîtrise en linguistique, option didactique, de l'Université du Québec à Montréal ainsi que d'un doctorat en sciences de l'éducation spécialisé en didactique de l'oral de l'Université du Québec. Elle a enseigné le français langue d'enseignement pendant dix ans à la commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. Depuis 2001, elle est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Elle y assure la formation à l'enseignement en français langue d'enseignement au secondaire. Lizanne Lafontaine mène diverses recherches en didactique de l'oral, du préscolaire au secondaire et a publié le livre *Enseigner l'oral au secondaire*, en 2007. Elle est membre du regroupement des Équipes de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) de l'Université du Québec en Outaouais

lizanne.lafontaine@uqo.ca

Monique Lebrun est professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal, au département de linguistique et de didactique des langues. Ses problématiques de recherche couvrent la didactique de la lecture, l'histoire de l'enseignement du français au Québec et l'étude

des manuels scolaires. On trouve dans ses publications récentes les monographies suivantes : *La littérature migrante dans l'espace francophone* (2007, avec L. Collès) ; *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (2007) ; *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes* (2006) ; *Les habitudes de lecture des adolescents québécois* (2004). Monique Lebrun est également l'auteure de plus de 200 articles scientifiques.

lebrun-brossard.monique@uqam.ca

Geneviève Messier est enseignante de français langue d'enseignement au secondaire et chargée de cours à l'Université du Québec à Montréal. Détentrice d'une maîtrise en didactique des langues axée sur la communication orale, elle poursuit actuellement un doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal.

gemessier@sympatico.ca

Isabelle Montésinos-Gelet est titulaire d'un doctorat en psychologie de l'Université Lumière Lyon 2, France (1999) et d'un postdoctorat en psychologie du développement de l'Université du Québec à Montréal (1999). Professeure agrégée à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, elle intervient dans la formation des maîtres de même qu'aux cycles supérieurs. Ses recherches ont pour principal objectif de mieux comprendre l'appropriation de l'écrit chez l'enfant du préscolaire et du primaire, d'examiner les pratiques enseignantes d'éveil à l'écrit et d'évaluer l'impact des orthographe approchées auprès d'enfants de langues maternelles différentes.

isabelle.montesinos.gelet@umontreal.ca

Marie-France Morin est professeure agrégée à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle intervient aux trois cycles universitaires, en particulier dans le domaine de l'adaptation scolaire. Ses travaux de recherche sont centrés sur le développement orthographique et ses composantes métalinguistiques, sur les difficultés d'apprentissage de l'écriture et sur le rôle de la littérature de jeunesse dans les pratiques pédagogiques.

marie-france.morin@usherbrooke.ca

Martine Mottet est professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle s'intéresse tout particulièrement à la formation des maîtres à la communication orale et à l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans ce contexte.

martine.mottet@fse.ulaval.ca

Ginette Plessis-Bélair est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son enseignement et ses recherches portent principalement sur le développement du langage et le français parlé dans le cadre de la formation à l'enseignement.

ginette.plessis-belair@uqtr.ca

Nathalie Roussel est détentrice d'un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Montréal. Actuellement, elle enseigne au primaire à l'école de Bourgogne de la commission scolaire des Patriotes située en Montérégie. Depuis maintenant sept années, dont cinq en première année du premier cycle, elle œuvre auprès des élèves du primaire de la Montérégie.

nathalie.roussel@csp.qc.ca

Karine Saulnier-Beaupré est titulaire d'une maîtrise en éducation (didactique) de l'Université de Montréal (2006) et doctorante en didactique à cette même institution. Elle est enseignante au primaire en contexte allophone. Ses intérêts de recherche portent sur l'appropriation du français écrit, les pratiques enseignantes, les stratégies de différenciation pédagogique et l'enseignement de la langue écrite en contexte allophone.

saulnierk@yahoo.ca

Dans la collection ÉDUCATION-INTERVENTION

Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement

Deux regards, l'un québécois
et l'autre suisse

*Sous la direction de Louise Lafortune,
Sylvie Ouellet, Christine Lebel et Daniel Martin*
2008, ISBN 978-2-7605-1572-7, 288 pages

Le leadership des femmes en STIM

Sciences, technologies,
ingénierie et mathématiques

*Sous la direction de Louise Lafortune,
Claire Deschênes, Marie-Claude Williamson
et Pauline Provencher*
2008, ISBN 978-2-7605-1565-9, 218 pages

Jugement professionnel en évaluation

Pratiques enseignantes
au Québec et à Genève

*Sous la direction de Louise Lafortune
et Linda Allal*
2007, ISBN 978-2-7605-1529-1, 272 pages

L'organisation du travail scolaire

*Sous la direction de Monica Gather Thurler
et Olivier Maulini*
2007, ISBN 978-2-7605-1503-1, 468 pages

Observer les réformes en éducation

*Sous la direction de Louise Lafortune,
Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert*
2006, ISBN 978-2-7605-1464-5, 248 pages

L'innovation en formation à l'enseignement

Pistes de réflexion et d'action

*Sous la direction de Jean Loisel,
Louise Lafortune et Nadia Rousseau*
2006, ISBN 2-7605-1428-5, 262 pages

Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers

Quelle formation à l'enseignement ?
*Sous la direction de Pierre-André Doudin
et Louise Lafortune*

2006, ISBN 2-7605-1386-6, 264 pages

Pédagogie des poqués

Antoine Baby

2005, ISBN 2-7605-1340-8, 300 pages

Pour l'apprentissage

d'une pensée critique au primaire

*Marie-France Daniel, avec la collaboration
de Monique Darveau, Louise Lafortune
et Ricardo Pallascio*

2005, ISBN 2-7605-1330-0, 180 pages

Le questionnement en équipe-cycle

Questionnaires, entretiens,
journaux de réflexion

Sous la direction de Louise Lafortune
2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école

*Sous la direction de Louise Lafortune,
avec la collaboration de Stéphane Cyr
et Bernard Massé*
2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

La prévention du suicide à l'école

*Sous la direction de Ghyslain Parent
et Denis Rhéaume*

2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

Les émotions à l'école

*Sous la direction de Louise Lafortune,
Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock
et Francisco Pons*
2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

L'accompagnement en éducation

Un soutien au renouvellement des pratiques

*Sous la direction de Monique L'Hostie
et Louis-Philippe Boucher*
2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

Constructivisme – Choix contemporains

Hommage à Ernst von Glasersfeld

*Sous la direction de Philippe Jonnaert
et Domenico Masciotra*
2004, ISBN 2-7605-1280-0, 340 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire

*Sous la direction de Nadia Rousseau
et Stéphanie Bélanger*

2004, ISBN 2-7605-1272-X, 428 pages

Femmes et maths, sciences et technos

*Sous la direction de Louise Lafortune
et Claudie Solar*

2003, ISBN 2-7605-1252-5, 294 pages

Chères mathématiques

Susciter l'expression des émotions
en mathématiques

*Louise Lafortune et Bernard Massé,
avec la collaboration de Serge Lafortune*
2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les cycles d'apprentissage

Une autre organisation du travail
pour combattre l'échec scolaire

Philippe Perrenoud
2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages



**Les enjeux de la supervision
pédagogique des stages**

*Sous la direction de Marc Boutet
et Nadia Rousseau*

2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste

Pour s'approprier une réforme
en éducation

Louise Lafortune et Colette Deaudelin

2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

**L'école alternative
et la réforme en éducation**

Continuité ou changement?

*Sous la direction de Richard Pallascio
et Nicole Beaudry*

2000, ISBN 2-7605-1115-4, 204 pages

Pour guider la métacognition

*Louise Lafortune, Suzanne Jacob
et Danièle Hébert*

2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages

L'enseignement de l'oral fait partie intégrante des programmes d'études de français et de la formation à l'enseignement. Cet enseignement est pensé en intégration avec la lecture et l'écriture. Toutefois, les relations sont complexes entre l'oral et l'écrit.

En effet, la langue orale et la langue écrite sont marquées de spécificités qui peuvent et doivent faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage articulés dans la classe de français et dans celles des autres disciplines. En même temps, ces deux modalités de réalisation langagière s'influencent réciproquement. Quelle est la part de l'une et quelle est la part de l'autre? Quelles articulations sont alors possibles? Concrètement, quelles sont les pratiques pédagogiques articulant l'oral et l'écrit dans des classes du préscolaire au secondaire en passant par la formation des enseignants à l'université? Quels outils permettent aux élèves et aux étudiants de développer des compétences en lecture, en écriture et en communication orale?

Dans cet ouvrage collectif, les enseignants de tous les ordres, de tous les milieux linguistiques et de toutes les disciplines ainsi que les étudiants en formation à l'enseignement trouveront des pratiques concrètes et diversifiées pour travailler l'articulation oral-écrit sur un plan didactique.



LIZANNE LAFONTAINE est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO).



RÉAL BERGERON est professeur de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).



GINETTE PLESSIS-BÉLAIR est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Ont collaboré à cet ouvrage

Suzanne Allard
Réal Bergeron
Denis Charbonneau
Marie Dupin de Saint-André
Renée Gagnon
Flore Gervais

Corneille Kazadi
Lizanne Lafontaine
Monique Lebrun
Geneviève Messier
Isabelle Montésinos-Gelet
Marie-France Morin

Martine Mottet
Ginette Plessis-Bélair
Nathalie Roussel
Karine Saulnier-Beaupré



www.puq.ca

ISBN 978-2-7605-1583-3

