



Projet pancanadien de français langue première



ÉTAT DES LIEUX EN COMMUNICATION ORALE

Inventaire des programmes d'études,
inventaire des recherches et sondage



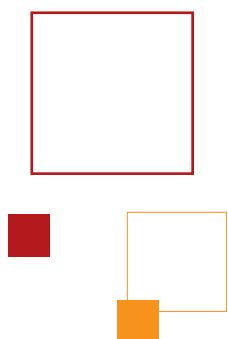
Conseil des ministres
de l'Éducation (Canada)
Council of Ministers
of Education, Canada

Canada

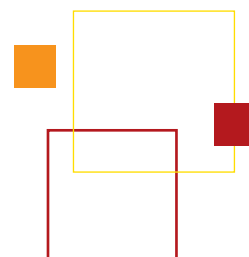


Conseil des ministres
de l'Éducation (Canada)
Council of Ministers
of Education, Canada

Canada



Projet pancanadien de français langue première



ÉTAT DES LIEUX EN COMMUNICATION ORALE

Inventaire des programmes d'études,
inventaire des recherches et sondage

Projet pancanadien de français langue première
État des lieux en communication orale

Inventaire des programmes d'études, inventaire des recherches et sondage

© 2008, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Publié par Les Éditions de la Chenelière inc.

Édition: France Robitaille

Coordination: Majorie Perreault

Correction d'épreuves: Nicole Henri

Conception graphique et infographie: Sophie Lambert

Conception de la couverture: Sophie Lambert

Impression: Imprimeries Transcontinental



7001, boul. Saint-Laurent
Montréal (Québec)
Canada H2S 3E3
Téléphone : 514 273-1066
Télécopieur : 514 276-0324
info@cheneliere.ca

Tous droits réservés.

Autorisation et reproduction

Sauf indication contraire, l'information contenue dans ce document peut être reproduite, en totalité ou en partie et par tout moyen, sans frais et sans autre autorisation du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), pourvu qu'une diligence raisonnable soit exercée de manière à assurer l'exactitude de l'information reproduite, que le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) soit identifié comme étant la source de l'information et que la reproduction ne soit pas présentée comme une version officielle de l'information reproduite ni comme ayant été faite en association avec le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) ou avec l'approbation de celui-ci.

Pour obtenir l'autorisation de reproduire l'information contenue dans ce document dans un but commercial, veuillez envoyer un courriel à l'adresse électronique suivante : cmec@cmec.ca.

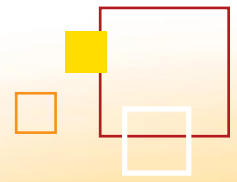
ISBN 978-0-88987-173-1

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2008
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

1 2 3 4 5 ITM 12 11 10 09 08

L'Éditeur a fait tout ce qui était en son pouvoir pour retrouver les copyrights. On peut lui signaler tout renseignement menant à la correction d'erreurs ou d'omissions.



« Maîtriser sa langue maternelle, c'est se donner du pouvoir pour apprendre et pour penser. L'épanouissement du potentiel de chaque élève est intimement lié à la maîtrise de sa langue, car en plus d'être une composante fondamentale de l'identité personnelle et culturelle de l'enfant, la langue est à la base de son développement intellectuel, social et affectif. »

Programme d'études de français langue première, Maternelle à 6^e année, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, 2001

« L'aisance à l'oral, la facilité de communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de la réussite sociale et professionnelle, alors que l'inverse explique bien des échecs. »

Gérard Beaulieu, *L'apprentissage de l'oral*, introduction



NOTES AUX LECTEURS

Note 1

Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les hommes et les femmes ou les garçons et les filles. Ils sont utilisés sans aucune intention de discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Note 2

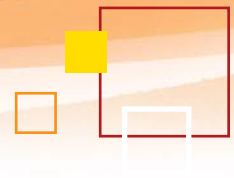
Afin d'alléger le texte, les expressions programme d'études, plan d'études et curriculum sont utilisées, dans la section canadienne en particulier, dans le sens de programmes d'études en français langue première, domaine de la communication orale.

Note 3

Il est à noter que, dans les programmes canadiens, on utilise l'expression « français langue première », alors qu'en France on parle de « français langue d'enseignement », en Belgique de « français » et en Suisse de « français langue maternelle et/ou de scolarité ».

Note 4

On trouvera à l'annexe 1 un lexique donnant de brèves définitions de termes d'usage courant en recherche sur la communication orale.



III TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION	6
<i>Projet pancanadien de français langue première, phase II</i>	6
<i>État des lieux en communication orale</i>	7

PREMIÈRE PARTIE

Inventaire des éléments fondamentaux en communication orale des programmes d'études de français langue première, de la maternelle à la fin du secondaire, au Canada, en France, en Belgique et en Suisse	9
1. Canada	11
2. France	63
3. Belgique	93
4. Suisse	121
Conclusion de la première partie	141

DEUXIÈME PARTIE

Inventaire et état de la recherche en didactique du français oral : langue et communication	145
---	-----

TROISIÈME PARTIE

Résultats d'un sondage pancanadien auprès du personnel enseignant portant sur leurs perceptions et leurs pratiques de l'enseignement-apprentissage de la communication orale	171
--	-----

CONCLUSION GÉNÉRALE

211

ANNEXE 1

215

Lexique	
---------	--

ANNEXE 2

221

Questionnaire	
---------------	--



III PRÉSENTATION

II PROJET PANCANADIEN DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE, PHASE II

Le Canada est un État fédéral qui compte dix provinces et trois territoires, où les pouvoirs sont répartis entre l'administration centrale et chacune des instances. Il n'existe pas au Canada de ministère de l'Éducation centralisé, car l'éducation est du ressort de chaque instance. Chaque province ou territoire est responsable de l'enseignement primaire/élémentaire, secondaire et postsecondaire. Les ministres de l'Éducation des diverses instances du pays ont créé en 1967 un organisme national, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), appelé communément CMEC, par le biais duquel les ministères de l'Éducation peuvent répondre aux besoins et coopérer à l'élaboration de projets collectifs. Grâce à ce partenariat, et en réponse à des préoccupations communes et à la demande du CMEC, un projet a été élaboré par une équipe pancanadienne, le *Projet pancanadien de français langue première, phase II* (PPFLP)¹, un projet en deux volets dont seul le premier volet concerne le présent document.

Dans ce premier volet, on visait la création d'une trousse de formation en communication orale, destinée aux enseignants de la maternelle à la 12^e année. Le présent document, *État des lieux en communication orale*, est la première composante de cette trousse qui en comporte sept, qui sont maintenant brièvement décrites :

La première composante, *État des lieux en communication orale*, est un document en trois parties : visées de formation en communication orale, telles qu'elles s'expriment dans les programmes d'études au Canada, en France, en Belgique et en Suisse ; inventaire et état de la recherche en didactique du français oral : langue et communication ; enfin, résultats d'un sondage pancanadien effectué par questionnaire, auprès du personnel enseignant, sur leurs perceptions et pratiques en communication orale.

La deuxième composante, *Éléments d'un continuum de développement langagier*, présente des caractéristiques du comportement langagier de l'élève à des périodes de son développement, en tenant compte à la fois de son évolution cognitive, socioaffective, morale et linguistique. Des intérêts reconnus pour chaque groupe d'âge sont aussi joints.

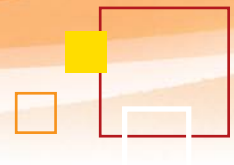
La troisième composante, les *Scénarios pédagogiques* en format DVD, ont pour objectif d'exposer, à l'aide d'exemples vidéo pris dans diverses salles de classe canadiennes, des principes incontournables découlant des résultats et recommandations de recherches en communication orale.

La quatrième composante, *Banque de ressources*, donne une liste de documents ou de sites Web suggérés pour faciliter l'enseignement-apprentissage de la communication orale ou pour approfondir ses réflexions ou ses connaissances dans le domaine.

La cinquième composante, *Référentiel de l'élève*, résume les stratégies qui peuvent l'aider en situation de communication orale. Elle offre aussi des pistes d'exploitation pour les enseignants.

La sixième composante, *Guide à l'intention des parents*, présente des stratégies ou des idées pratiques permettant aux parents ou aux personnes désireuses d'accompagner l'enfant ou le jeune dans son développement et épanouissement langagier, culturel et identitaire.

¹ CMEC ou Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *Plan d'action du projet pancanadien de français langue première. Phase II, 2005-2006 à 2007-2008, Annexe 2.*



La septième composante, *Plan de formation*, explique brièvement comment exploiter à son maximum, lors de la formation, les divers éléments de la trousse.

Voici maintenant une description détaillée de la première composante, *État des lieux en communication orale*, qui fait l'objet du présent document.

II ÉTAT DES LIEUX EN COMMUNICATION ORALE

L'*État des lieux en communication orale* est un rapport en trois parties :

La **partie 1** présente les éléments fondamentaux des programmes d'études de français langue première canadiens, français, belges et suisses consultés en matière de communication orale, pour les années de la maternelle à la 12^e année ou leur équivalent. On traite de la structure des programmes, de leurs finalités et objectifs généraux et des types d'entrées ou d'approches privilégiées. On se penche ensuite sur l'organisation des contenus d'apprentissage en communication orale, avec descriptions et exemples. On présente enfin des stratégies d'apprentissage ou d'enseignement répertoriées dans les programmes examinés ou dans les documents les accompagnant. Bien que les stratégies d'enseignement-apprentissage ne soient pas un élément qui apparaît généralement dans les programmes d'études, elles sont introduites dans ce rapport tout d'abord parce qu'elles figurent comme catégories distinctes dans certains programmes d'études canadiens ou parce qu'elles sont éditées dans des documents pédagogiques accompagnant les programmes d'études. Elles le sont principalement parce que ces stratégies provenant des programmes d'études ou des documents d'accompagnement canadiens ont été élaborées par les provinces ou territoires en tenant compte des caractéristiques distinctives de la population à laquelle elles sont destinées. Cette population d'élèves francophones canadiens hors Québec se caractérise notamment par le fait qu'elle évolue en situation de minorité linguistique, ce qui a des incidences sur l'apprentissage et l'épanouissement du français langue maternelle et ses corollaires : le développement identitaire et le rapport qu'entretient le jeune envers cette langue.

On constatera, dans cette première partie, que la plupart des programmes d'études de français langue première consultés étaient ceux officiellement en application lors de cette recherche. Depuis, plusieurs programmes, tant canadiens qu'européens, ont été renouvelés. Mais comme ils étaient en réécriture au moment de la rédaction de ce rapport, ils n'étaient donc pas disponibles.

La **partie 2** du rapport fait état des recherches effectuées en français langue première dans le domaine de la communication orale, tant au Canada que dans d'autres pays. On remarquera que les études dans ce domaine sont assez récentes et celles portant sur l'enseignement de l'oral en milieu minoritaire, assez peu nombreuses, pour ne pas dire inexistantes. Les auteurs du présent document n'ont donc consulté que les recherches des deux dernières décennies, période durant laquelle des études plus systématiques sur le sujet ont été publiées.

Finalement, la **partie 3** du rapport communique les résultats d'un sondage pancanadien effectué auprès des enseignants et portant sur leurs perceptions et leurs pratiques dans le domaine de la communication orale. Le faible taux de réponse au sondage ne permet pas de généraliser les résultats, mais des constats généraux, qui rejoignent d'autres recherches d'envergure dans le domaine, se dégagent malgré tout.



Dans la lecture du présent rapport, on gardera à l'esprit cette définition du terme **minorités linguistiques francophones au Canada** : « **La minorité nationale** est formée par un groupe d'individus, inférieur par le nombre et qui se distingue de la majorité de la population d'une société par ses particularités ethniques ou culturelles, sa langue, ses traditions, son histoire, etc.² » Selon ces critères, les communautés francophones de l'ensemble des provinces et territoires, à l'exception du Québec, sont des minorités linguistiques vivant au sein d'une majorité anglophone. Les programmes d'études publiés par ces instances ont été élaborés en tenant compte de cette réalité, et leur contenu en est le reflet. Au Québec et en France, par contre, le français est la langue parlée par la majorité et sa langue d'enseignement. Leurs programmes d'études desservent donc des milieux francophones linguistiques majoritaires. Leurs préoccupations portant sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue maternelle, le développement identitaire et culturel et le rapport à la langue diffèrent donc de ceux des provinces et territoires du Canada dits en situation linguistique minoritaire. Il est pertinent de mentionner que les francophones belges et suisses ont en commun certaines caractéristiques qui s'apparentent à celles de la minorité francophone canadienne ; c'est l'une des raisons pour lesquelles les programmes d'études de Belgique et de Suisse sont présentés.

Enfin, on tiendra compte, dans la lecture du rapport, des efforts qui ont été faits pour décrire le plus objectivement possible le domaine de la communication orale dans les programmes d'études consultés. Le choix d'exemples ou de citations puisés du programme d'études de l'une ou l'autre des provinces ou territoires s'est fait dans le seul but d'illustrer le mieux possible les allégations.

² Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. 854.



PREMIÈRE PARTIE

Inventaire des éléments fondamentaux en communication orale des programmes d'études de français langue première, de la maternelle à la fin du secondaire, au Canada, en France, en Belgique et en Suisse



1. CANADA

III TABLE DES MATIÈRES – CANADA

INTRODUCTION	15
Contexte linguistique minoritaire francophone	15
1.1 Programmes d'études de français langue première au Canada, de la maternelle à la 12^e année	17
1.1.1 Élaboration des programmes	17
1.1.2 Cadre d'enseignement et organisation des programmes d'études	18
1.1.3 Orientations générales des programmes d'études	20
1.1.3.1 Développement langagier	21
1.1.3.2 Principes d'apprentissage du français en milieu linguistique minoritaire	23
1.1.3.3 Développement identitaire et culturel	23
1.1.3.4 Concept de littératie	24
1.1.3.5 Enseignement axé sur les résultats d'apprentissage	25
1.1.3.6 Évaluation des apprentissages	26
1.1.4 Modes d'entrée des programmes d'études	26
1.2 Contenus d'apprentissage et leur organisation dans les programmes d'études de français langue première au Canada	27
1.2.1 Contenus d'apprentissage en communication orale	28
1.2.2 Stratégies d'apprentissage et/ou d'enseignement en communication orale	29
1.3 Programmes d'études de français langue première de la maternelle au Canada	30
1.3.1 Orientations générales	30
1.3.2 Contenus d'apprentissage en communication orale	31
1.3.3 Stratégies d'apprentissage et/ou d'enseignement en communication orale	33



1.4 Programmes d'études de français langue première du primaire/élémentaire au Canada	36
1.4.1 Orientations générales	36
1.4.2 Contenus d'apprentissage en communication orale	37
1.4.3 Stratégies d'apprentissage et/ou d'enseignement en communication orale	41
1.5 Programmes d'études de français langue première du secondaire au Canada	47
1.5.1 Orientations générales	47
1.5.2 Contenus d'apprentissage en communication orale	48
1.5.3 Stratégies d'apprentissage et/ou d'enseignement en communication orale	54
1.6 Synthèse des similitudes et différences entre les programmes d'études de français langue première au Canada	57
BIBLIOGRAPHIE	59



III INTRODUCTION

La communication orale est au cœur de ce rapport. On doit cependant, avant d'aborder le sujet, tout d'abord décrire brièvement le contexte linguistique minoritaire dans lequel s'inscrivent, au Canada, les programmes d'études de français langue première, de la maternelle à la 12^e année. Puis on examine les fondements des programmes d'études que sont les sources, les orientations générales et les modes d'entrée. On en arrive aux contenus d'apprentissage, plus particulièrement aux contenus et aux stratégies en communication orale. Puis on examine divers aspects des programmes d'études de français langue première canadiens de chaque ordre d'enseignement, c'est-à-dire de la maternelle, du primaire/élémentaire et du secondaire : leurs orientations générales, leurs contenus et leurs stratégies d'apprentissage en communication orale.

II CONTEXTE LINGUISTIQUE MINORITAIRE FRANCOPHONE

Pour bien comprendre le contexte dans lequel évolue la population scolaire inscrite dans les écoles de langue française au Canada au moment de la rédaction de ce rapport, il importe de rappeler les défis énormes auxquels sont confrontées les minorités linguistiques francophones des diverses instances canadiennes vivant hors Québec. Ces défis peuvent constituer des entraves sérieuses au développement et à l'épanouissement de ces minorités. Voici les défis les plus souvent mentionnés, que l'on retrouve dans le *Plan d'action pour les langues officielles*³ :

- I Dissémination de la population sur un immense territoire. Près d'un million de francophones vivent hors du Québec. Ils sont dispersés dans les provinces et territoires et, sauf au Nouveau-Brunswick, y représentent moins de 5 % de la population. Malgré que l'Ontario compte la plus grande population francophone (533 965), la proportion par rapport à sa population totale est tout de même de 4,5 %. Le nombre de francophones hors Québec diminue et l'exode des jeunes des régions vers les centres urbains augmente.
- I Hausse du nombre de mariages mixtes anglophones-francophones ou exogames. Près de deux enfants de moins de 18 ans sur trois (63 %) en sont issus et grandissent dans ce type de structure familiale. Le *Plan d'action* précise que « lorsque les deux parents sont francophones, le français est transmis dans 95 % des cas, mais si un des deux parents n'est pas francophone, ce taux chute à 42 % ». D'autre part, selon Landry, la dynamique langagière choisie par la famille est la cause de l'assimilation plutôt que l'exogamie comme telle⁴.
- I Hausse inquiétante de l'exposition à la langue et à la culture anglaises et attraction profonde exercée par celles-ci. Au Canada, sauf au Québec, les échanges se déroulent en anglais dans l'ensemble des sphères d'activités, ce qui entraîne le transfert linguistique observé chez les francophones hors Québec. En 2001, le taux de francophones qui employaient le français le plus souvent à la maison était en moyenne de 61,6 %⁵.
- I Taux de natalité des francophones qui, en plus d'être en baisse, se situe sous le taux de remplacement⁶.

³ Gouvernement du Canada, *Plan d'action pour les langues officielles*, chapitre 4.

⁴ Rodrigue Landry, *La francophonie canadienne en milieu minoritaire : tendances lourdes et défi de la petite enfance*.

⁵ *Id.*, *Défis de la francophonie minoritaire canadienne : une perspective macroscopique*, partie 2.

⁶ Gouvernement du Canada, Patrimoine canadien, *Recensement 2001. Un regard sur les minorités de langue officielle au Canada*, p. 9.

Comme l'écrivaient Landry et Allard, « plus la vitalité ethnolinguistique de la communauté francophone minoritaire est faible, plus le milieu familial et le milieu scolaire ou préscolaire doivent favoriser l'usage du français pour pallier les faibles ressources françaises du réseau individuel de contacts linguistiques⁷ ». La famille et l'école peuvent donc permettre aux francophones qui vivent en milieu linguistique minoritaire de contrebalancer les effets lourds des défis à relever, sans toutefois neutraliser toutes les influences du poids démographique et de la langue majoritaire sur la langue maternelle française.

Pour terminer ce bref tour d'horizon du contexte linguistique minoritaire francophone au Canada, voici un tableau qui présente le nombre d'élèves provenant des minorités linguistiques francophones au Canada inscrits dans les écoles de français langue première. Les données de 2004-2005 n'étant pas disponibles dans toutes les instances au moment de la cueillette d'informations, nous présentons donc celles de l'année 2003-2004.

Tableau 1 Population scolaire (nombre d'élèves) provenant des minorités linguistiques francophones de chaque province et territoire, 2003-2004⁸

PROVINCE OU TERRITOIRE	ORDRES D'ENSEIGNEMENT													TOTAL
	M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Alberta	428	1 074		976		1 022					3 670			
Colombie-Britannique	376	1 149		818		804					3 147			
Île-du-Prince-Édouard	-	215		139		310					654			
Manitoba	355	1 053		1 084		1 094					4 396			
Nouveau-Brunswick	2 269	7 183		7 920		17 607					34 979			
Nouvelle-Écosse	395	1 142		1 073		1 558					4 168			
Nunavut	9	11		15		6			-		40			
Ontario	6 788	53 767					22 970					83 545		
Saskatchewan	87	279		266		438					1 070			
Terre-Neuve-et-Labrador	18	52		68		75					213			
Territoires du Nord-Ouest	24	48		42		23					137			
Yukon	14	28		39		39					120			

⁷ Rodrigue Landry et Réal Allard, *Profil sociolinguistique des francophones du Nouveau-Brunswick*.

⁸ Données fournies par les représentants de chaque instance membre du volet 1 (communication orale).

1.1 PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE AU CANADA, DE LA MATERNELLE À LA 12^e ANNÉE

1.1.1 Élaboration des programmes

Les programmes d'études de français langue première au Canada sont élaborés par les provinces ou territoires, mais le contexte dans lequel ils le font diffère. Deux grands organismes, le Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC), pour les provinces et territoires de l'Ouest, et le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (FEPA/CAMEF), pour les provinces atlantiques, inspirent les programmes des instances participantes. L'Ontario et le Québec, pour leur part, élaborent leurs programmes individuellement.

Il est essentiel de comprendre les rôles importants du PONC et du CAMEF, dont chaque membre a signé un protocole de collaboration concernant l'éducation de base, de la maternelle à la 12^e année pour le PONC et de la maternelle au postsecondaire pour le CAMEF.

Le PONC: Ouest du Canada et Nord canadiens. En 1993, les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest, c'est-à-dire l'Alberta, la Colombie-Britannique, le Manitoba et la Saskatchewan, et les ministres de l'Éducation du Territoire du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest signent le Protocole de l'Ouest canadien (POC), renommé Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC) en 2000 quand le Nunavut s'y joint. Ce document reposait sur l'importance que chaque partenaire accordait aux principes suivants :

- cerner les attentes pédagogiques communes ;
- viser des standards élevés en éducation ;
- éliminer les obstacles à l'accès des élèves à l'éducation, notamment en ce qui concerne le transfert des élèves d'une province ou d'un territoire à l'autre ;
- optimiser les ressources pédagogiques.

Les membres du PONC élaborent le projet du **Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)**, en collaboration avec des représentants des enseignants, des administrateurs, des parents, des gens d'affaires, de la communauté francophone. Le **Cadre commun** compte deux parties : vision de l'apprentissage du français langue première dans l'Ouest et le Nord canadien et présentation des résultats d'apprentissage généraux ou RAG et des résultats d'apprentissage spécifiques ou RAS. Le **Cadre commun** sert d'assise à l'élaboration des programmes d'études pour chaque province ou territoire membre du PONC. En effet, on peut y lire : « [...] quant à sa fonction curriculaire, ce cadre commun sert de socle pour l'élaboration des programmes d'études par chacune des provinces et chacun des territoires et permet une harmonisation des résultats d'apprentissage en français langue première dans l'Ouest et le Nord canadien⁹ ».

Le CAMEF: Est du Canada. Les quatre provinces atlantiques, c'est-à-dire le Nouveau-Brunswick, l'Île-du-Prince-Édouard, la Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador, forment en 1994 la Fondation d'éducation des provinces atlantiques (FEPA), dont le but était l'élaboration commune de programmes (français, sciences et mathématiques) et de ressources pédagogiques pour répondre aux besoins des élèves, de la maternelle à la 12^e année. La FEPA devient en 2004 le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF), toujours dans le même esprit de collaboration.

Comme son nom l'indique, le CAMEF regroupe les ministres des provinces atlantiques responsables de l'éducation. Il a toujours pour mandat de promouvoir la coopération régionale en éducation, à laquelle se

⁹ PONC, *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, p. vii.

rajoute la coopération postsecondaire, et d'offrir aux provinces membres un cadre stratégique pour faciliter des initiatives communes et répondre à leurs besoins en matière d'éducation publique et postsecondaire.

Comme celui du PONC, le protocole du CAMEF vise l'amélioration de l'apprentissage et du rendement des élèves en appuyant et en soutenant la mise en œuvre des programmes d'études. Il faut noter que, dans certains programmes des provinces membres du CAMEF, les entrées sont aussi par RAG et RAS.

En ce qui a trait à l'élaboration des programmes, les documents du PONC et du CAMEF inspirent donc les grandes orientations des programmes d'études de leurs membres. On doit par ailleurs mentionner la collaboration qui a lieu entre les ministères de l'Éducation de toutes les instances, dont voici quelques exemples. Les programmes de l'Alberta sont adaptés par les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut, tandis que ceux de la Colombie-Britannique sont utilisés par le Yukon. Les programmes du Nouveau-Brunswick sont utilisés par l'Île-du-Prince-Édouard, la Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador.

1.1.2 Cadre d'enseignement et organisation des programmes d'études


Au Canada, les années d'études obligatoires sont généralement groupées en deux cycles: le primaire/élémentaire, de 1^{re} à 6^e année, et le secondaire, de 7^e à 12^e année. Ces subdivisions présentent de légères différences d'une province ou d'un territoire à l'autre, mais il reste que les élèves sont obligés de fréquenter l'école publique de 6 à 16 ans (18 ans au Nouveau-Brunswick et en Ontario). Pour plus de détails sur la structure de l'enseignement au Canada, voir le tableau 2.

Tableau 2

Vue d'ensemble des programmes d'études de français langue première au Canada et des ordres d'enseignement de la préscolaire à la fin du secondaire (12^e année)

PROVINCE OU TERRITOIRE	CADRE COMMUN	PROGRAMMES D'ÉTUDES (PE)	ORDRES D'ENSEIGNEMENT														
			PRÉ-MATERNELLE 3-4 ANS	MATERNELLE	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e	
Colombie-Britannique		ERI – Ensemble de ressources intégrées (1995) par RAP*			Primaire	Intermédiaire											Secondaire
Alberta		PE (1998) par RAG et RAS			Élémentaire							1 ^{er} cycle du secondaire					2 ^e cycle du secondaire
Manitoba		PE – Document de mise en œuvre (1996) par RAG et RAS			Jeune enfance					Intermédiaire							Secondaire
Saskatchewan	PONC (1996)	PE (1999, 2000) par RAG et RAS			Élémentaire (2000)					Intermédiaire (1999)							
Territoires du Nord-Ouest		PE (Alberta) par RAG et RAS			Primaire	Élémentaire						1 ^{er} cycle du secondaire					2 ^e cycle du secondaire
Yukon		PE (Colombie-Britannique) par RAG et RAS															
Nunavut		PE (Alberta) par RAG et RAS															
Ontario		PE (1999) par attentes et contenus d'apprentissage	Mater-nelle	Jardin d'enfants	Élémentaire (jusqu'en 8 ^e dans certaines écoles)												Secondaire (9 à 12)
Québec		PE (2003) par compétences	Mater-nelle	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle						1	2	3	4	5	—
Nouveau-Brunswick		PE (2001) par RAG, RAS et RAT**	O***		Primaire (maternelle à 8 ^e) (2001)												Secondaire (programmes de transitions) 9 ^e (2003), 10 ^e (2004), 11 ^e (2005), 12 ^e (2006)
Île-du-Prince-Édouard	FEPV CAMEF (2004)	PE (2003-2004) par RAG, RAS et RAT**	Mi-public (2002)		Élémentaire (2003)							Intermédiaire (Nouveau-Brunswick) 7 ^e , 8 ^e (2003); 9 ^e (1990) (Nouveau-Brunswick)					Secondaire 1990 (Nouveau-Brunswick)
Terre-Neuve-et-Labrador		PE (depuis 2001) par RAG, RAS et RAT**		Primaire (2001)	Élémentaire (2001)							Intermédiaire (2001)					Secondaire (en écriture)
Nouvelle-Écosse		PE (maternelle à 8 ^e , 2001; 9 ^e à 12 ^e , 2003) par RAG, RAS et RAT**			Primaire (maternelle à 8 ^e) (2001)											(2004) 9-12	5 à 12 et 6 à 12

* RAP = Résultats d'apprentissage prescrits ** RAT = Résultats d'apprentissage transdisciplinaires *** O = Obligatoire



Les programmes d'études de français langue première de toutes les instances décrivent quelques incontournables :

- **Périodes de temps consacrées à l'enseignement.** Dans plusieurs programmes d'études canadiens, on retrouve une grille horaire pour chacun des domaines d'enseignement et, dans certains cas, une prescription en pourcentage du temps alloué à l'enseignement de chacune des matières recommandées au programme d'études.
- **Matières, cours ou crédits obligatoires.** Dans l'ensemble des programmes d'études canadiens, les matières sont indiquées et décrites dans le curriculum au primaire/élémentaire et au secondaire, et une liste de cours obligatoires et facultatifs, avec nombre de crédits obligatoires pour satisfaire aux conditions d'obtention du diplôme d'études secondaires, est présentée.
- **Progression des apprentissages.** Elle est principalement assurée par la division des contenus notionnels par année d'études. Quant à la démonstration de la progression des apprentissages, elle s'appuie sur des exemples spécifiques à chaque année scolaire ou sur le niveau taxonomique du verbe utilisé. Cet accroissement du niveau de difficulté permet à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses attitudes et de ses connaissances et ainsi développer son autonomie.
- **Besoins spéciaux.** Dans l'ensemble des programmes d'études canadiens, de la maternelle à la 12^e année, on fournit des idées d'adaptation en fonction de besoins particuliers des élèves. Dans un autre ordre d'idées, mais tout aussi important, tous les programmes d'études préconisent aussi le respect des rythmes et styles d'apprentissage. On y retrouve les principes de développement des intelligences multiples, par exemple dans les programmes de la Colombie-Britannique, de l'Alberta et de l'Île-du-Prince-Édouard; les principes de personnalisation de l'apprentissage, par exemple dans les programmes de l'Alberta; les principes de différenciation de l'enseignement, par exemple dans les programmes inspirés du PONC ou du CAMEF et dans ceux de l'Ontario et du Québec.

1.1.3 Orientations générales des programmes d'études

En général, on définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction de savoirs. Une conclusion s'impose à la lecture des principes qui sous-tendent les divers programmes d'études de français langue première au Canada : le courant constructiviste encadre et influe sur les contenus proposés et la progression des apprentissages. Par exemple, on encourage l'apprentissage intégré, l'apprentissage par manipulation et expérimentation, l'apprentissage par le jeu et la présentation de tâches complexes ou de situations de problèmes. En outre, on insiste, dès son entrée à l'école, sur l'implication de l'élève dans son apprentissage et sur son rôle actif dans la construction de ses connaissances. On affirme que le transfert des connaissances est maximisé si l'enseignant tient compte des trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. On traite aussi, dans plusieurs programmes, d'organisation des connaissances en réseaux. L'enseignement est centré sur l'élève et part de la conviction que tous les enfants ont la capacité d'apprendre.



Le tableau 3 présente une synthèse de principes soutenant l'action pédagogique dans les programmes d'études canadiens.

Tableau 3 Principes soutenant l'action pédagogique dans les programmes d'études canadiens

- L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'apprenant est actif dans la construction de ses savoirs.
- L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'apprenant réussit à établir des liens entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures.
- L'apprentissage requiert l'organisation des connaissances sous forme de schémas, de réseaux qui favorisent l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.
- Le transfert des connaissances est maximisé lorsque l'enseignant tient compte des trois types de connaissances : **les connaissances déclaratives** (le quoi), qui portent sur le contenu, les **connaissances procédurales** (le comment), qui portent sur les stratégies d'utilisation du contenu et les **connaissances conditionnelles** (le quand et le pourquoi), qui portent sur les conditions ou le contexte d'utilisation du contenu. Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer en diverses circonstances les connaissances acquises, il lui faut donc savoir quelles connaissances utiliser, puis comment, quand et pourquoi.
- L'acquisition de stratégies cognitives (relatives au traitement de l'information) et métacognitives (caractérisées par une réflexion sur l'acte cognitif même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de gérer le plus efficacement possible son projet d'apprentissage.
- La motivation scolaire repose sur la perception qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite et détermine le degré d'engagement, de participation et de persévérance de l'élève dans ses apprentissages. L'enseignant doit offrir des activités signifiantes qui présentent des défis raisonnables (zone proximale de développement) et s'assurer que l'élève possède les connaissances et les stratégies nécessaires pour entreprendre une tâche.

À tous les ordres d'enseignement, que ce soit à la maternelle, au primaire/élémentaire ou au secondaire, les programmes d'études de français langue première canadiens sont guidés par des principes indissociables, qui sont les développements langagier, identitaire et culturel. On se penche maintenant sur le développement langagier, l'apprentissage d'une langue en milieu linguistique minoritaire, le développement identitaire et culturel, le concept de littératie, l'enseignement axé sur les résultats d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages.

1.1.3.1 Développement langagier

En général, dans l'ensemble des programmes d'études canadiens, d'origine ou adaptés, l'accent est mis sur le développement langagier et la consolidation de l'identité culturelle et francophone : développement de la langue et développement de l'élève sont indissociables ; ils résultent des expériences de l'élève, de ses connaissances de la langue et de son environnement socioculturel. La langue est présentée comme un outil de la pensée, d'apprentissage et de croissance personnelle et sociale, qui permet à l'élève de s'inscrire dans une réalité sociale, de se situer face aux autres, de s'approprier les valeurs culturelles de son milieu. La langue est le vecteur de la construction identitaire et culturelle de l'élève. Voici des exemples illustrant comment les programmes présentent la langue.



Les programmes d'études inspirés du PONC détaillent les principes d'apprentissage d'une langue. La langue est un outil de communication orale ou écrite, dont l'élève se sert pour transmettre des messages en réponse à ses besoins d'information, de création et d'esthétique. La langue est un outil de la pensée et de l'apprentissage, qui lui permet de nommer, d'explorer, de verbaliser, de préciser, d'organiser et de conceptualiser des aspects de la réalité, c'est-à-dire de penser. Avec et par la langue, l'élève peut tester sa compréhension du monde et le fonctionnement de la langue même. La langue lui permet d'ajuster, d'élargir ou de changer ses perceptions, autrement dit, elle lui permet d'apprendre.

Le programme de formation de l'école québécoise¹⁰ présente la langue comme la clé qui donne accès aux savoirs des autres disciplines, qui doit occuper une place centrale dans la formation de l'élève et dans la préoccupation de tous les intervenants. Un point de vue que partage l'Ontario dans son programme d'études de l'élémentaire¹¹, où l'on reconnaît que la langue est au cœur de tous les apprentissages et où l'on considère le français comme le fondement et le complément d'un apprentissage optimal dans toutes les autres matières. On ajoute qu'étant donné cette importance, on ne saurait trop insister sur l'aide que peuvent apporter les enseignants des autres disciplines. Sur ce dernier point, le programme d'études de l'Île-du-Prince-Édouard abonde dans le même sens, car on y mentionne¹² que, peu importe la discipline enseignée, l'enseignant doit servir de modèle en communication orale et écrite et qu'on doit veiller constamment à la qualité de la langue dans toutes les disciplines. Il doit non seulement enseigner le vocabulaire propre des disciplines autres que le français mais également s'assurer du transfert dans ces disciplines des connaissances acquises dans le cours de français. Le programme d'études de la Colombie-Britannique¹³ souligne d'autre part que la langue est avant tout un outil de créativité et de communication de la pensée. Sans nier l'utilité des activités de nature convergente (repérage, reproduction de l'information, etc.), on suggère de les équilibrer avec des activités de nature divergente (raisonnement, jugement, etc.) utilisant l'anticipation, l'inférence, l'imagination ou la découverte, afin que l'élève ait la possibilité de se livrer à un processus de création et de résolution de problèmes. Parmi les principes directeurs du programme de la Saskatchewan¹⁴, on souligne que la langue ne doit pas s'enseigner uniquement comme un moyen de communication, mais aussi comme un système de valeurs.

Dans le programme du Nouveau-Brunswick¹⁵ (Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador), on préconise une méthodologie axée sur l'approche communicative, qui place l'élève au cœur de la communication et, par le fait même, au centre de son apprentissage. On dit que cette approche doit favoriser l'éclosion d'actes de communication, c'est-à-dire que la classe de français doit devenir un lieu de communication où se vivent des pratiques réelles de compréhension et de production motivantes, variées, graduées et interactives, adaptées aux intérêts et besoins des élèves, et tenant compte de leur maturité affective et de leurs capacités intellectuelles. Cette approche est aussi préconisée en Ontario dans les programmes d'études du secondaire¹⁶.

Les programmes d'études canadiens cherchent à développer le goût de l'école et d'apprendre en français, comme une voie qui favoriserait la réussite et la rétention. On stipule que les élèves acquerront ce goût par la présentation d'une grande variété d'activités significatives, stimulantes et pertinentes. On ajoute qu'elles doivent se dérouler dans une atmosphère sécurisante, en présence d'auditoires réels, afin de vivre le fait français le plus authentiquement possible et de permettre à l'élève d'effectuer des transferts dans son milieu quotidien.

¹⁰ Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation à l'école québécoise, Éducation préscolaire, enseignement primaire*, p. 5.

¹¹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année. Français*, p. 2.

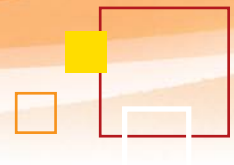
¹² Ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard, *Français langue maternelle. Programme d'études. 1^{re}-2^e année*, p. 12.

¹³ Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, *Français langue première. De la maternelle à la 7^e année. Ensemble de ressources intégrées*, p. 2.

¹⁴ Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, *Écoles saskatchewanaises. Français. Programme d'études. Niveau élémentaire*, Principes directeurs, point 1, p. 3.

¹⁵ Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, *Programme d'études. Français 10^e année (version provisoire)*, p. 29.

¹⁶ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le curriculum de l'Ontario 9^e et 10^e année. Français*, p. 5.



1.1.3.2 Principes d'apprentissage du français en milieu linguistique minoritaire

Le Manitoba et la Saskatchewan, entre autres, précisent dans leurs programmes d'études les principes d'apprentissage du français en milieu linguistique minoritaire¹⁷. Selon ces programmes, au terme de ses études secondaires, l'élève devrait être compétent dans sa langue, conscient de son identité et capable d'apporter une contribution significative à sa communauté afin d'en assurer la vitalité. Au cours de l'apprentissage, on aidera donc l'élève à acquérir quatre compétences : les compétences communicative, stratégique, cognitive et culturelle. Ces compétences lui permettront de vivre pleinement le fait français en milieu minoritaire (voir tableau 4). On ajoute que le développement de ces compétences sera grandement facilité par un lien étroit entre la famille, l'école et la communauté.

Tableau 4 Composantes du principe d'apprentissage d'une langue en milieu minoritaire

L'élève francophone en milieu minoritaire acquerra une :

compétence communicative. C'est la maîtrise de la langue, qui lui permet de fonctionner efficacement dans tous les domaines de sa vie personnelle, scolaire et sociale. À travers l'interaction et une variété de situations de communication, il communique de façon efficace, naturelle et spontanée.

compétence stratégique. C'est la capacité de choisir et de mettre à profit les stratégies (p. ex., résolution de problèmes propres à la langue) nécessaires à la réalisation de ses projets de communication. Son acquisition se poursuit de la maternelle au secondaire, pour que l'élève puisse réaliser des projets de plus en plus exigeants. Acquérir cette compétence est important pour l'élève, aujourd'hui appelé à gérer une masse d'informations de plus en plus complexes.

compétence cognitive. Cela lui permettra de fonctionner efficacement dans des situations où le succès dépend en grande partie de la maîtrise de la langue et de différentes habiletés de pensée.

compétence culturelle. Elle lui permettra d'être critique envers ce qu'il est et ce qu'il vit, et de s'intégrer dans la communauté. Cette compétence est reliée à la construction de son identité francophone.


1.1.3.3 Développement identitaire et culturel

Le développement identitaire et culturel, intimement lié au développement langagier, est défini dans le Cadre politique de Terre-Neuve-et-Labrador comme étant une « prise de conscience de la valeur de l'individu comme francophone et de l'importance de sa contribution à la société »¹⁸. Dans des programmes d'études canadiens, en particulier dans les programmes inspirés du PONC, on présente la culture et l'identité comme des domaines d'étude, tout en précisant qu'ils doivent être intégrés aux autres domaines. On cherche à aider l'élève à prendre conscience de son environnement socioculturel, car on pense qu'ainsi il s'appropriera progressivement sa réalité culturelle et qu'il en arrivera à poser des gestes authentiques comme francophone. À cet égard, dans le programme d'études du Québec au secondaire, on dit que l'élève doit se donner des repères culturels, c'est-à-dire s'intéresser au passé et s'ouvrir au présent, une conception de la culture à la fois comme un héritage et comme un ensemble d'expériences à vivre¹⁹.

¹⁷ Éducation et formation professionnelle Manitoba, *Français langue première, Programme d'études : document de mise en œuvre. 1^{re}-4^e année*, p. 14. et ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, *Écoles francophones. Français. Programme d'études. Niveau élémentaire*, Principes directeurs, Principes d'apprentissage (point 4.1), p. 8.

¹⁸ Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, ministère de l'Éducation, *Cadre politique pour l'éducation en français langue première à Terre-Neuve-et-Labrador*, p. 10.

¹⁹ Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation à l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, p. 87.



Bien que ce concept ne soit pas un domaine spécifique des programmes d'études inspirés du CAMEF dans les provinces atlantiques, il est intégré au domaine de la communication orale soit en tant qu'attente, résultat ou contenu d'apprentissage. Dans le programme d'études du Nouveau-Brunswick (Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador) pour le primaire, par exemple, on parle d'affirmer son identité culturelle en s'exprimant, dans diverses circonstances et avec différents interlocuteurs, selon le registre de langue approprié²⁰. Dans son programme d'études provisoire pour le secondaire, on retrouve une compétence transversale de l'ordre de la culture et du patrimoine qui se lit ainsi: « savoir apprécier la richesse de son patrimoine culturel, affirmer avec fierté son appartenance à la communauté francophone et contribuer à son essor²¹ ». Dans le programme de l'Ontario, on lit que les situations de communication, décrites dans le programme d'études et reprises quotidiennement dans une ambiance collégiale et respectueuse des habiletés linguistiques et des différences de chacun, contribuent à rehausser l'estime de soi et à construire une identité forte et engagée²². Cette province a aussi une *Politique provinciale d'Aménagement linguistique*²³, laquelle précise ces concepts et établit des lignes directrices pour toutes les institutions responsables de l'éducation en langue française en Ontario.

1.1.3.4 Concept de littératie

Le concept de littératie apparaît dès 1998 au programme d'études de l'Alberta pour la maternelle²⁴, programme aussi utilisé par les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut. On y présente les littératies multiples comme englobant les littératies personnelle, scolaire et communautaire; la littératie personnelle est transversale aux deux autres. La littératie scolaire comprend, entre autres, le langage des différentes matières, que l'enfant apprend à maîtriser par l'exploration active des objets et concepts qui l'entourent; cette exploration lui permet de se construire un sens critique. La littératie communautaire touche les façons de penser, de faire, de dire et de vivre des divers groupes communautaires. Le modèle de littératies multiples revêt une dimension critique, car, en construisant ses littératies multiples, l'élève construit les bases de son sens critique. On ajoute, dans le programme, que ce modèle est étayé de trois concepts, choisis à cause de leur pertinence pour les élèves: le **bilinguisme additif** ou capacité de l'enfant d'utiliser le français comme langue première dans un milieu où l'anglais prédomine; l'**éducation dans une perspective planétaire (EPP)**, qui se traduit par le respect des différences humaines et de la nature et l'ouverture sur les autres; et les **principes d'apprentissage**, qui servent à outiller l'enfant dans sa lecture de lui-même, des autres et du monde qui l'entoure.

Dans le programme d'études de 1^{re} année du Manitoba en communication orale, le concept de littératie est également présent. On peut y lire :

[...] le développement langagier ne se fait pas dans le vide, mais dans un contexte social et culturel qui favorise l'utilisation quotidienne du langage. Le langage fait partie intégrante de l'émergence de la littératie, car la littératie implique non seulement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture mais englobe des façons de penser et de parler. Les compétences en expression orale que possède l'enfant favorisent le développement de ses habiletés en lecture puisque les compétences en lecture sont étroitement reliées à la capacité d'utiliser la langue dans des contextes authentiques et variés²⁵.

²⁰ Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, *Programme de français au primaire, de la maternelle à la 8^e année*, p. 31.


²¹ *Id.*, *Programme d'études. Français 10^e année (version provisoire)*, p. 16.

²² Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année. Français*, p. 2.

²³ *Id.*, *Politique d'Aménagement linguistique pour l'éducation en langue française*.

²⁴ Ministère de l'Éducation de l'Alberta, direction de l'Éducation française, *Programme d'études de français langue première (M-12)*, p. 8-9.

²⁵ Éducation et Formation professionnelle, Manitoba, *Français langue première, Programme d'études: document de mise en œuvre. 1^{re}-4^e année*, p. ICO1.



Plus récemment, le programme d'études révisé de l'Ontario (2006) pour l'élémentaire introduit la littératie, qu'on définit comme « la maîtrise des savoirs qui permettent à l'élève de s'exprimer, de lire, d'écrire, de chercher des informations, d'utiliser les technologies de l'information et de la communication et d'exercer une pensée critique, à un niveau fonctionnel dans ses apprentissages actuels et futurs²⁶ ». On ajoute que, toute la vie durant, la littératie et la numératie sont des outils d'apprentissage et d'accès à des niveaux de pensée supérieurs dans toutes les disciplines. À ce propos, l'Ontario s'est doté d'un secrétariat de littératie qui produit, entre autres, des documents d'accompagnement à l'intention du personnel enseignant; parmi ceux-ci, se retrouve un document spécifique à la communication orale²⁷. Le concept est aussi présent dans le programme provisoire du Nouveau-Brunswick (2004), où on lit que la littératie est plus que la lecture: c'est l'aptitude à comprendre et à utiliser de l'information orale, écrite, visuelle ou sonore dans toutes les situations de la vie courante²⁸.

Le concept de littératie, présenté explicitement dans les programmes d'études mentionnés, est par ailleurs présent de façon implicite dans les autres programmes canadiens. Par exemple, dans ceux des membres du CAMEF, dans la liste des objectifs de l'enseignement public, on note l'objectif de faire acquérir des habiletés d'adaptation au changement et d'amener l'élève à penser de façon créative et personnelle en le guidant vers l'acquisition de méthodes efficaces d'étude, de travail et de recherche qui faciliteront la poursuite de son apprentissage tout au long de sa vie.

1.1.3.5 Enseignement axé sur les résultats d'apprentissage

Les résultats d'apprentissage font partie intégrante de l'enseignement-apprentissage tout au long du cursus scolaire. Dans le domaine de la communication orale, les résultats d'apprentissage définissent le comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes observables, et autant que possible mesurables, acquises par l'élève au terme d'une situation d'apprentissage, une vision qui place l'élève au centre des actions pédagogiques. Les résultats d'apprentissage sont présents dans tous les programmes d'études, de la maternelle à la 12^e année. Le programme d'études de la Colombie-Britannique ajoute que tous les élèves peuvent viser la réalisation des résultats d'apprentissage prescrits pour une année d'études, mais que certains mettront plus ou moins de temps pour les atteindre.

On distingue, selon les regroupements, deux ou trois niveaux de résultats d'apprentissage: les résultats d'apprentissage **transdisciplinaires** (RAT), qu'utilisent les membres du CAMEF, sont les apprentissages auxquels on s'attend de la part de tous les élèves à la fin de leurs études secondaires; les résultats d'apprentissage **généraux** (RAG), dont se servent les membres du PONC et du CAMEF, sont les résultats auxquels on s'attend de la part d'un élève, de la maternelle à la 12^e année, dans l'un des quatre domaines du développement langagier; et les résultats d'apprentissage **spécifiques** (RAS), utilisés par les membres du PONC et du CAMEF, découlent du résultat d'apprentissage général et sont des descripteurs précis du comportement langagier d'un élève au terme d'une année scolaire déterminée.

Pour les instances qui ne font pas partie du PONC ou du CAMEF ou qui ont leur propre programme d'études de français, les résultats d'apprentissage se traduisent autrement. Pour l'Ontario, par exemple, ils se traduisent par des attentes qui sont des comportements visés au terme d'une année scolaire ou, dans le cas du secondaire, à la fin d'un cours. Quant aux programmes d'études par compétences, comme c'est le cas pour le Québec, la compétence est présentée comme un savoir-agir, qui se décompose, entre autres, en un ensemble de connaissances essentielles. Dans ce type de programme, on évalue la démarche d'apprentissage et le développement de la compétence. Les programmes par compétences exigent de l'enseignant une mise en situation d'apprentissage complexe de l'élève pour permettre à ce dernier de mobiliser toutes ses

²⁶ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année. Français*, p. 21.

²⁷ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année*.

²⁸ Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, *Programme d'études. Français 10^e année, (version provisoire)*, p. 11.



ressources. Ils exigent aussi de lui une sauvegarde des traces du développement des compétences dans un portfolio, un journal de bord, etc., afin d'obtenir une évaluation suivant le processus et le progrès de l'élève, qui fasse appel à une variété d'activités et d'objectifs. Les savoir-faire de l'élève sont mobilisés par des situations d'apprentissage complexes afin de développer ses compétences de communication orale – ce qui est moins explicite dans un programme par résultats d'apprentissage, par attentes ou par objectifs.

1.1.3.6 Évaluation des apprentissages

Dans tous les programmes d'études canadiens, l'évaluation fait partie intégrante de la démarche d'apprentissage. Elle a pour but de fournir à l'élève une rétroaction significative, lui permettant de se situer face à l'objet d'apprentissage. L'évaluation peut être formative ou sommative. L'évaluation **formative** a comme fonction de réguler les apprentissages pendant une séquence d'apprentissage ou pendant un cours et de fournir à l'élève une rétroaction sur ses forces et ses faiblesses. L'évaluation **sommative** permet de certifier le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage des programmes d'études. Dans les deux cas, l'évaluation est pour les intervenants une source utile de données qui leur permet de rajuster leur pratique.

On précise dans les programmes d'études canadiens que, peu importe la forme d'évaluation utilisée, les stratégies d'évaluation doivent recréer le contexte d'enseignement et d'apprentissage des habiletés, des connaissances et des attitudes à évaluer; elles sont directement reliées aux contenus d'apprentissage et aux stratégies d'enseignement.

1.1.4 Modes d'entrée des programmes d'études

Selon Demeuse et Strauven²⁹, les principaux modes d'entrée d'un programme ou d'un curriculum sont l'entrée par contenus-matières, l'entrée par objectifs pédagogiques, dont font partie les programmes d'études dont l'approche est par attentes, et l'entrée par compétences. Les modes d'entrée ou approches privilégiées dans la construction des programmes de français langue première de tous les ordres d'enseignement au Canada sont dans la majorité des cas des entrées par résultats d'apprentissage (PONC et CAMEF); on retrouve cependant, comme c'est le cas de l'Ontario, des entrées par attentes et contenus et, dans le cas des programmes du Québec, par compétences. La sélection d'un mode d'entrée pour les programmes d'études oriente les documents d'appui ou de mise en œuvre, c'est-à-dire que les stratégies et les processus d'enseignement et les procédures d'évaluation suggérés sont étroitement liés à ce choix.

Pour la plupart des membres du PONC et du CAMEF, les programmes d'études sont organisés par résultats d'apprentissage généraux (RAG) et spécifiques (RAS), comme on l'a vu au point 1.1.3.5.

Les résultats d'apprentissage, qu'on trouve dans l'ensemble des programmes d'études du Nouveau-Brunswick (Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse; Terre-Neuve-et-Labrador à partir de 2001), sont décrits comme étant un sommaire des acquis que l'élève devrait posséder à la fin de ses études secondaires, qui lui permettront de poursuivre son apprentissage la vie durant.

Les résultats d'apprentissage utilisés dans le document de la Colombie-Britannique³⁰ représentent les savoirs et savoir-faire de l'élève à un niveau scolaire précis.

En Ontario, les programmes d'études sont structurés autour d'attentes et de contenus d'apprentissage décrits par année d'études. Les attentes énoncent en termes généraux les savoirs et savoir-faire que l'élève doit avoir acquis à la fin de son année d'études ou d'un cours. Par rapport à ces attentes claires et précises, l'élève doit démontrer son degré de compétence dans le contexte d'activités et de travaux divers. Les contenus d'apprentissage détaillent les connaissances, les processus, les stratégies et les habiletés que l'élève doit

²⁹ Marc Demeuse et Christiane Strauven, *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, p. 62.

³⁰ Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, *Français langue première. De la maternelle à la 7^e année. Ensemble des ressources intégrées*, p. 4.

maîtriser pour satisfaire aux attentes. Pour chaque année d'études ou pour chaque cours, les domaines sont divisés en attentes et en contenus d'apprentissage.

Les programmes d'études les plus récents, dont ceux du Québec, sont organisés par compétences. Dans le programme québécois, la compétence est présentée comme des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. D'ailleurs, ce programme décrit la composante de la compétence, des attentes de fin de cycle, des savoirs essentiels et des critères d'évaluation. Des compétences transversales, par exemple « communiquer de façon appropriée », y sont également utilisées; elles transcendent toutes les disciplines et sont essentielles à la vie quotidienne extrascolaire. On trouve aussi des compétences disciplinaires, comme « communiquer en utilisant les ressources d'une langue » en classe de français.

Le tableau 5 présente les différents modes d'entrée des programmes d'études canadiens de tous les ordres d'enseignement.

Tableau 5 Modes d'entrée des programmes d'études selon les provinces et territoires

PROVINCES ET TERRITOIRES (MATERNELLE, PRIMAIRE/ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE)	MODES D'ENTRÉE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES
Alberta (Territoires du Nord-Ouest et Nunavut), Saskatchewan, Manitoba, Colombie-Britannique (Yukon)	Par résultats d'apprentissage : ■ Résultats d'apprentissage généraux (RAG) ■ Résultats d'apprentissage spécifiques (RAS)
Nouveau-Brunswick (Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse ; Terre-Neuve-et-Labrador à partir de 2001)	Par résultats d'apprentissage : ■ Résultats d'apprentissage généraux (RAG) ■ Résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) ■ Résultats d'apprentissage transdisciplinaires (RAT)
Ontario	Par attentes et contenus d'apprentissage
Québec	Par compétences

1.2 CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET LEUR ORGANISATION DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE AU CANADA

On vient de voir, au tableau précédent, que les programmes de français langue première du Canada de tous les ordres d'enseignement sont structurés par résultats d'apprentissage, par attentes ou par compétences.

Ces modes d'entrée sont au fond des contenus d'apprentissage. Les contenus sont constitués, comme le souligne le programme d'études du Manitoba³¹, d'habiletés (stratégies), d'éléments et de sous-éléments de connaissances nécessaires à l'élève pour arriver à mettre en œuvre le résultat d'apprentissage ou les attentes ou compétences travaillés. Les contenus d'apprentissage en Colombie-Britannique sont structurés autour de trois composantes : langue et culture (éveil à la culture francophone et création d'un espace culturel), langue et développement personnel (affirmation de soi et engagement social) et langue et communication (compréhension de l'oral, de l'écrit et du visuel et expression orale, écrite et visuelle). On retrouve des contenus d'apprentissage pour chacune de ces trois composantes, qui tiennent compte des deux aspects de chacune.

³¹ Éducation et Formation professionnelle Manitoba, *Français langue première, Programme d'études : document de mise en œuvre. 1^{re} à 4^e année*, p. xii.



1.2.1 Contenus d'apprentissage en communication orale

On retrouve dans tous les programmes d'études des contenus élaborés autour de deux composantes, soit la compréhension ou écoute et la production orale (exposé ou parler dans certains programmes). À cela, les documents issus du PONC ajoutent une troisième composante, l'interaction. À ce sujet, une précision est apportée dans le programme d'études du Manitoba, qui se lit comme suit :

[...] dans la pratique, les deux composantes de la communication orale doivent être travaillées en interaction. Lors de discussions, le locuteur élabore son message en tenant compte du sujet et de l'intention. Il planifie et adapte ses propos selon les besoins des membres du groupe. Un élève, dans l'échange avec ses pairs, doit apprendre à réajuster ses idées pour se faire comprendre, car le récepteur n'est pas un acteur passif. Il peut questionner, reformuler, commenter ou réfuter les idées du locuteur. Cette interaction entre le locuteur et l'interlocuteur favorise le développement autant de la production que de la compréhension orale³².

Pour le programme d'études de la Saskatchewan³³, la communication orale est un échange dynamique au cours duquel des personnes expriment spontanément leurs besoins, leurs réactions, leurs idées, leurs opinions, tout en interprétant les messages de leurs interlocuteurs. Dans ce programme d'études, on souligne que la communication orale est la forme la plus naturelle d'expression, la parole étant le moyen de communication le plus utile et le plus fréquent dans la vie quotidienne. Pour développer les habiletés dans ce domaine, les tâches doivent simuler des situations de la vie quotidienne afin que l'élève ait la possibilité de développer l'ensemble des fonctions du langage. Dans le programme de la Colombie-Britannique³⁴, les idées émises résument celles des autres instances sur le sujet : la communication orale est importante dans les programmes de français langue première ; elle est fondamentale à l'épanouissement de l'élève, tant sur le plan linguistique et social que culturel. L'enfant obéit naturellement à un besoin de communiquer et plus il désire communiquer, plus il parle et plus il est à l'aise du point de vue linguistique pour le faire. Le tableau 6 présente l'organisation des contenus d'apprentissage.

³² Éducation et Formation professionnelle Manitoba, *Français langue première, Programme d'études : document de mise en œuvre. 1^{re} à 4^e année*, p. ICO1.

³³ Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, *Écoles francophones. Français. Programme d'études. Niveau élémentaire, Domaine communication orale, point 1*, p. 197.

³⁴ Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, *Français langue première. De la maternelle à la 7^e année. Ensemble de ressources intégrées*, p. 4.

Tableau 6 Organisation des contenus d'apprentissage en communication orale des programmes d'études canadiens

PROVINCES ET TERRITOIRES	ORGANISATION DES CONTENUS D'APPRENTISSAGE
CAMEF (Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador) et Ontario	Production orale (parole) Compréhension orale (écoute)
PONC (Alberta, Territoires du Nord-Ouest, Nunavut, Manitoba, Saskatchewan, Colombie-Britannique, Yukon)	Écoute Interaction Exposé
Québec	S'informer (en ayant recours à l'écoute) Défendre son idée (en interagissant oralement) Informé (en prenant la parole individuellement)

1.2.2 Stratégies d'apprentissage et/ou d'enseignement en communication orale

Dans la plupart des programmes d'études, des stratégies d'apprentissage qui tiennent compte du développement des compétences de l'élève à l'oral sont proposées au domaine de la communication orale.


Selon Renald Legendre, la **stratégie d'apprentissage** est destinée à l'élève, tandis que la **stratégie d'enseignement** s'adresse à l'enseignant. Il décrit la première de la manière suivante :

Ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique [...] Si le sujet planifie des opérations qui ne conduisent pas aux apprentissages visés, deux possibilités se présentent : le sujet peut fort bien avoir élaboré des activités qui n'ont rien à voir avec les apprentissages visés ; il peut s'agir effectivement d'une stratégie d'apprentissage, mais qui ne convient pas à la situation pédagogique particulière³⁵.

Toujours selon Legendre, la stratégie d'enseignement est un « ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même ». Toute stratégie, selon l'auteur, doit respecter l'individualité de chaque élève, ce qui rejoint la différenciation pédagogique prônée par diverses recherches et programmes d'études du Canada – une stratégie ne convenant pas nécessairement à tous les sujets. Il précise son propos :

Une stratégie d'enseignement ne suscite pas nécessairement l'apprentissage souhaité chez tous les sujets. Il ne faut donc pas confondre les expressions *stratégie d'enseignement* et *stratégie d'apprentissage*. Dans l'optique d'une éducation progressive à l'autonomie, l'éducateur devrait veiller à assurer une transition graduelle entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage.

³⁵ Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. 1185.



Ces précisions s'avèrent pertinentes, car, dans ce rapport, les stratégies proposées ne proviennent pas des élèves en tant que sujets, mais, d'une part, des programmes d'études de français langue première et, d'autre part, des recherches sur des élèves en situation. De ce fait, les stratégies d'enseignement doivent être validées en classe par des enseignants et les stratégies d'apprentissage, par des élèves en contexte.

Quant au programme d'études de français langue première du Manitoba³⁶, les stratégies sont présentées comme l'ensemble des opérations parmi lesquelles l'élève choisit les plus appropriées, pour atteindre un but spécifique ou pour cheminer dans ses apprentissages. On ajoute qu'elles demeureront des stratégies tant que l'élève ne parviendra pas à choisir et à appliquer pertinemment celles qui l'achemineront vers l'atteinte de son intention. On poursuit en disant que les stratégies maîtrisées et utilisées efficacement dans un processus deviennent des habiletés. En outre, on précise qu'elles doivent être enseignées ou modelées.

1.3 PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE DE LA MATERNELLE AU CANADA


La maternelle ou jardin d'enfants correspond à la période d'éveil qui précède celle de la fréquentation scolaire obligatoire, qui se situe à l'âge de six ans, voire même sept ans dans la plupart des instances, à l'exception du Nouveau-Brunswick, où elle commence à cinq ans. Bien que les parents, sauf au Nouveau-Brunswick, aient le loisir d'inscrire leurs enfants à la maternelle, les instances doivent offrir les services aux enfants de cinq ans domiciliés sur leur territoire. D'une durée d'un an, le séjour en maternelle facilite le passage de l'enfant du foyer à l'école et le prépare à l'entrée à l'école obligatoire en proposant des activités qui lui permettent de se développer aux plans social et cognitif.

1.3.1 Orientations générales

Les principes d'apprentissage d'inspiration constructiviste se manifestent et convergent dans l'ensemble des programmes d'études canadiens examinés pour la maternelle. On fait état d'apprentissage intégré, d'apprentissage par manipulation, par expérimentation et par le jeu. On insiste aussi sur l'implication de l'enfant dans son apprentissage, du rôle actif qu'il joue dans la construction de ses connaissances, et ce, dès son entrée à la maternelle.

Le programme d'études de Terre-Neuve-et-Labrador avant 2001 propose, à ce niveau, de centrer l'enseignement autour d'une pédagogie interdisciplinaire, pédagogie qui permettrait à l'enfant de vivre globalement la réalité en décroissant l'horaire, en intégrant les contenus et les objectifs, en faisant vivre diverses activités et en objectivant ces pratiques. Ce programme en rejoint d'autres, dont ceux inspirés des regroupements PONC et CAMEF, qui suggèrent aussi d'intégrer les activités. En Ontario, on mentionne que répartir les attentes et les contenus d'apprentissage en domaines d'études ne signifie pas que l'enseignement dans un domaine empêche l'enseignement simultané dans un autre. Le personnel enseignant doit choisir les stratégies pédagogiques qui intègrent les contenus d'apprentissage des différents domaines. Dans le même ordre d'idées, le programme du Québec reconnaît l'apprentissage comme un processus actif et est axé sur le développement des compétences. Dès la maternelle, l'enfant est sensibilisé aux diverses compétences transversales, dont la compétence de l'ordre de la communication. En plus de favoriser le décroissement disciplinaire, ce programme exige d'adapter l'évaluation des apprentissages aux visées du programme et de faire preuve de différenciation pédagogique dès la maternelle. Il est clair que, dès la maternelle, il faut faire de la classe et de l'école une communauté d'apprentissage, comme le proposent plusieurs autres programmes canadiens.

³⁶ Éducation et Formation professionnelle Manitoba, *Français langue première, Programme d'études : document de mise en œuvre. 1^{re}-4^e année*, p. xiii.



Le concept de littératies multiples n'apparaît de façon explicite que dans le programme d'études de l'Alberta (Territoires du Nord-Ouest, Nunavut), et seulement en maternelle. Pour de plus amples renseignements sur ce concept, voir 1.1.3.4. Ce programme d'études de la maternelle illustre et résume, par l'entremise de principes, la vision et les considérations que l'on retrouve dans les autres programmes d'études de français langue première au Canada. Le tableau suivant présente une adaptation des principes reliés à cette vision dans le programme de la maternelle.

Tableau 7 Vision et considérations des programmes d'études canadiens de la maternelle

Principes se rapportant à l'enfant :

■ **L'enfant et ses besoins éducatifs communs** : La programmation doit s'articuler autour des besoins des enfants, afin de créer un climat propice à la construction des littératies multiples (concept propre au programme de l'Alberta). Pour ce faire, il importe d'offrir des expériences d'apprentissage riches et stimulantes.

■ **L'enfant francophone et ses besoins éducatifs particuliers** : Compte tenu du contexte socioculturel de l'école de langue française, la maternelle, de concert avec le foyer et la communauté, considère les besoins langagiers, culturels et identitaires particuliers de l'enfant de parents ayants droit. Le français langue première en maternelle se tisse autour de la langue et de l'affirmation culturelle et autour de la formation de l'identité, à laquelle l'estime de soi est intimement reliée. L'accent est placé sur la pratique de l'oral à cause du contexte socioculturel particulier.

■ **L'enfant et son apprentissage** : Le jeu est le moyen privilégié par lequel l'enfant acquiert ses connaissances et ses habiletés et développe des attitudes nécessaires à la construction de ses littératies multiples.


■ **L'enfant et les autres ou le savoir-vivre ensemble en français** : Les programmes proposent aux enfants un milieu riche en interactions, permettant la construction de leur savoir-vivre ensemble en français.

■ **Le partenariat foyer/école/communauté** : Les programmes tiennent compte des besoins, des défis, des rôles et des responsabilités des partenaires dans le but de répondre davantage aux besoins de l'enfant. Le rôle de la famille est central dans la vie de l'enfant. Les parents sont les premiers agents transmetteurs de la langue et de la culture. L'école s'engage avec les parents et la communauté à créer pour et avec l'enfant un milieu accueillant pour la culture française, où la richesse de la langue française et le respect des différences occupent une place de choix.

1.3.2 Contenus d'apprentissage en communication orale

Tous les programmes de maternelle présentent des contenus d'apprentissage, des stratégies et des types d'activités qui s'apparentent d'une instance à l'autre. Il n'y a pas de différences majeures : en maternelle, les contenus sont élaborés autour de la production et de la compréhension orales. En effet, une importance particulière est accordée à l'écoute ou à la compréhension orale. Il apparaît fondamental qu'à cinq ans l'enfant développe des attitudes positives envers la communication orale en français, que ce soit en compréhension ou en production. Aussi appuie-t-on le développement des compétences de l'ordre social en lui faisant prendre conscience de l'autre, par exemple, en ayant une attitude d'écoute, en demandant la parole, etc.

Dans certains programmes d'études inspirés du CAMEF, on écrit que dès l'entrée en maternelle, il est nécessaire d'accorder une place privilégiée à la communication orale. On mentionne que le passage à l'écrit s'effectue plus facilement si l'enfant possède un vocabulaire étendu et une syntaxe fonctionnelle. Lors des activités libres, dans un climat d'accueil, d'ouverture et de respect, l'enfant apprend à mieux



structurer ses phrases et à utiliser de nouveaux mots pour interagir avec ses camarades ou pour nommer ses expériences. Dans l'ensemble des programmes d'études, on souligne, en communication orale, la nécessité de la reconnaissance des sons, des structures linguistiques propres à la phrase complexe et le développement du vocabulaire. On propose également des activités de repérage, de reproduction d'informations et des pratiques qui font appel à des processus de raisonnement utilisant l'anticipation, l'inférence, l'imagination et la découverte, afin de plonger et de stimuler l'enfant dans une foule d'activités en production et en compréhension orales.

Tableau 8 Exemples de contenus d'apprentissage en communication orale à la maternelle

ÉCOUTE

L'enfant doit pouvoir:

- orienter son comportement vers l'écoute ;
- manifester sa compréhension du message ;
- suivre des directives ;
- retenir des informations ;
- réciter et répéter des comptines, de petits couplets et des informations personnelles ;
- utiliser la mimique et le volume pour soutenir sa compréhension ;
- prendre plaisir à écouter des textes lus par d'autres ;
- prendre plaisir à écouter des présentations, vidéos, chansons, émissions de radio ou de télévision en provenance de la francophonie (sensibilisation).

INTERACTION

L'enfant doit pouvoir:

- employer les mots ou les expressions appropriés pour parler du monde qui l'entoure ;
- poser une question pour obtenir des clarifications ;
- parler de sujets familiers (p. ex., ses activités quotidiennes, ses choix de produits médiatiques).

EXPRESSION/EXPOSÉ

L'enfant doit pouvoir:

- participer à une discussion ;
- converser spontanément durant les jeux ou entretiens libres ;
- justifier son comportement ou ses revendications ;
- exprimer ses besoins, désirs et sentiments ;
- interpréter des histoires et anticiper leurs fins probables ;
- présenter de l'information en se servant d'objets, de photos ou de dessins.



1.3.3 Stratégies d'apprentissage et/ou d'enseignement en communication orale

Certaines stratégies d'apprentissage de base sont proposées dans les programmes d'études dès la maternelle. Dans les programmes d'études des membres du PONC et du CAMEF, on propose à l'enfant ou à l'enseignant des stratégies qui tiennent compte du développement identitaire en milieu linguistique francophone minoritaire. Certains programmes d'études, comme celui de l'Ontario, n'offrent pas, à première vue, de catégories spécifiques pour les stratégies d'apprentissage, mais une lecture plus fine révèle qu'elles sont incluses dans les contenus d'apprentissage, comme on peut le constater dans le contenu en communication orale suivant : « Appliquer des stratégies d'attention et d'écoute dans diverses situations. Recourir à divers moyens pour clarifier sa compréhension³⁷ ». Les stratégies d'apprentissage font l'objet de catégories distinctes dans certains programmes, mais d'autres programmes les incluent aussi dans les résultats ou les contenus d'apprentissage, car elles font partie intégrante de l'apprentissage. Des termes comme **planification**, **gestion** et **révision** servent au regroupement des stratégies selon le processus d'élaboration d'une tâche. Il est à préciser que, dans d'autres programmes d'études, par exemple au Nouveau-Brunswick, on suggère une démarche d'enseignement.

Voici quelques exemples de stratégies d'apprentissage en communication orale, tirés des programmes d'études de la maternelle au Canada. Rappelons que ces stratégies sont des ensembles d'opérations effectuées par l'enfant et validées en contexte pour s'assurer de leur bien-fondé, comme on le souligne à 1.3.1.

Tableau 9 Exemples de stratégies d'apprentissage en communication orale à la maternelle

L'enfant doit pouvoir :

- orienter son comportement vers l'écoute ;
- manifester sa compréhension du message ;
- suivre des directives ;
- retenir des informations ;
- réciter et répéter des comptines, de petits couplets et des informations personnelles ;
- utiliser la mimique et le volume pour soutenir sa compréhension ;
- prendre plaisir à écouter des textes lus par d'autres ;
- prendre plaisir à écouter des présentations, vidéos, chansons, émissions de radio ou de télévision en provenance de la francophonie (sensibilisation).

Le tableau de la page suivante offre quelques exemples de stratégies d'apprentissage en communication orale provenant du programme d'études de la maternelle du Québec, en raison de l'intérêt que présente leur disposition par catégorie et de leur affinité avec des stratégies mentionnées dans d'autres programmes d'études canadiens.

³⁷ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année. Français*, p. 24.



Tableau 10 Stratégies d'apprentissage en communication orale du programme d'études de la maternelle du Québec

Stratégies motrices et psychomotrices :

- Utiliser le geste et le rythme pour communiquer
- Se situer dans l'espace, le temps et par rapport à la matière

Stratégies affectives et sociales :

- Se parler positivement (« Je suis capable de... »)
- Porter attention

Stratégies cognitives et métacognitives (à adapter à la communication orale) :

- Observer
- Explorer, expérimenter
- Classifier, comparer
- Sélectionner, mémoriser, produire des idées nouvelles
- Utiliser le mot exact, questionner et se questionner, anticiper, vérifier, évaluer

On a aussi jugé opportun de présenter quelques stratégies pédagogiques ou pistes d'enseignement puisées dans les programmes d'études de Terre-Neuve-et-Labrador avant 2001, de Colombie-Britannique et de l'Île-du-Prince-Édouard, parce qu'elles représentent celles qu'on retrouve dans les autres provinces et territoires canadiens. Mais surtout, l'enseignant peut utiliser ces stratégies en communication orale avec les enfants de la maternelle. Elles lui permettent d'aider l'enfant à cheminer vers l'atteinte des résultats d'apprentissage, des objectifs, des attentes ou des compétences, selon le programme d'études. On présente au tableau 11 ces stratégies d'enseignement, par catégories: celles suggérées lors d'activités d'écoute, celles dont peut se servir l'enseignant en tant que modèle et celles à utiliser lors d'activités d'expression ou de production.

Tableau 11 Stratégies d'enseignement en communication orale à la maternelle

L'enseignant, lors d'activités d'écoute :

- ▮ observe si l'enfant comprend et utilise un vocabulaire approprié à son âge et à son milieu ;
- ▮ favorise le développement du langage au moyen de stimuli visuels et auditifs ;
- ▮ utilise des matériaux concrets pour développer ce concept (coin de sable et table d'eau, blocs, musique, perles, etc.) ;
- ▮ fait des exercices d'assemblage ou de classement ;
- ▮ met sur pied des centres d'écoute où l'enfant doit suivre des directives (p. ex., fait écouter l'histoire *Les Trois Ours*, donne à l'enfant une image tirée de l'histoire, puis lui demande une description d'ours : couleur, forme, taille, etc.) ;
- ▮ propose l'écoute de textes variés.

L'enseignant, en tant que modèle :

- ▮ organise des jeux coopératifs ;
- ▮ confie à l'enfant de petites tâches dans la classe ;
- ▮ alloue une période quotidienne propice aux échanges langagiers libres ;
- ▮ amène les enfants à donner une rétroaction pertinente en agissant comme modèle ou en guidant le groupe ;
- ▮ objective avec les enfants les comportements appropriés, à la suite de communications plus officielles, et analyse des types de réactions possibles et adéquates.

L'enseignant, lors d'activités d'expression :

- ▮ encourage l'enfant à poser des questions pertinentes au cours d'un « je te raconte » ;
- ▮ organise des activités telles que le « sac à surprises » ;
- ▮ organise un coin des découvertes ;
- ▮ propose des jeux de rôle ;
- ▮ partage le nouveau vocabulaire au cours d'activités telles que les discussions, le classement, la confection d'albums de coupures ;
- ▮ encourage les enfants à comparer leurs expériences personnelles à celles racontées dans les histoires ou les encourage à raconter des histoires à partir d'expériences vécues, à dessiner et à raconter leur histoire, à participer au jeu dramatique, à raconter leur histoire sur cassette (avec l'aide d'un suppléant ou d'un bénévole) et à utiliser la conversation en classe (p. ex., encourage l'enfant à verbaliser en travaillant) ;
- ▮ insiste sur la séquence des événements au moment de l'heure de conte ou des activités de cuisson, au cours d'activités comme s'habiller ou se préparer pour la classe de gymnastique ou quand il planifie la routine quotidienne de la classe, des projets (liste de matériaux et étapes à suivre) et des activités quotidiennes ;
- ▮ utilise des poèmes, des chansons ou des chants scandés pour faire entendre des sons, lit des histoires, anime des marionnettes, fait entendre des formules de langage correctes (répétitives, cumulatives, etc.) qui appuient l'automatisation de formes syntaxiques.



1.4 PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE DU PRIMAIRE/ÉLÉMENTAIRE AU CANADA

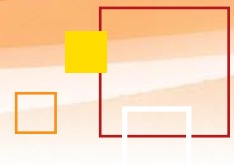
L'ordre primaire/élémentaire marque le début de l'école obligatoire au Canada. Cette période commence généralement à six ans et l'élève débute en 1^{re} année. Il gravit ensuite six ou huit paliers, selon les instances, avant d'être admis au secondaire. Cette étape est un tremplin où l'élève acquiert les apprentissages de base qui sont essentiels pour accéder et réussir au secondaire.

1.4.1 Orientations générales

Les orientations des programmes d'études canadiens au primaire/élémentaire ressemblent beaucoup à celles de la maternelle, exposées précédemment. L'orientation d'inspiration constructiviste est maintenue à travers les programmes et les années d'études du primaire/élémentaire. Par exemple, l'importance que l'enfant soit actif dans son apprentissage est de nouveau soulignée. Les principes d'apprentissage énumérés dans la section précédente demeurent, mais font état d'une progression tout au long du cycle, exprimée à travers le répertoire des verbes utilisés et par les activités proposées. Les entrées dans les programmes d'études demeurent les mêmes.

On souligne que la littératie évoquée dans le programme albertain de la maternelle, avec toutes ses nuances, n'est pas reprise dans celui du primaire. Le seul programme d'études du primaire/élémentaire qui fasse un lien avec les littératies est celui du Manitoba. Dans ce programme, on affirme que le développement langagier ne se fait pas dans le vide, mais dans un contexte social et culturel qui favorise l'utilisation quotidienne du langage et que le langage fait partie intégrante de l'émergence de la littératie. Les compétences en expression orale que possède l'enfant favorisent donc le développement de ses habiletés en lecture, puisque les compétences en lecture sont étroitement reliées à la capacité d'utiliser la langue dans des contextes authentiques et variés, notion que l'on retrouve dans plusieurs programmes. Le **Cadre commun** du PONC adopte ce point de vue quand il recommande aux enseignants de créer et de garder un lien entre la compétence en lecture et la compétence en communication orale en français. Même chose dans le programme d'études de Terre-Neuve-et-Labrador, qui précise que l'enseignant a le devoir de tisser des liens entre toutes les matières pour rendre la langue et la culture françaises vivantes, et que toutes les disciplines sont des occasions d'améliorer le français oral et écrit. Le programme manitobain affirme aussi que des liens étroits doivent être établis entre la compétence de lecture et la compétence de communication orale en français, toujours parce que la compétence en lecture est intimement reliée à la capacité d'utiliser la langue dans des contextes authentiques et variés. En somme, ces préoccupations s'apparentent à celles du programme québécois, qui vise l'intégration de toutes les compétences disciplinaires (lecture, écriture, oral).

Il faut préciser qu'au primaire/élémentaire, les types d'activités sont plus variés et plus complexes qu'en maternelle. Les programmes d'études de français langue première du primaire/élémentaire au Canada mettent l'accent sur l'affirmation de soi (déjà explorée en maternelle) et sur l'acquisition de la confiance à s'exprimer en français.



1.4.2 Contenus d'apprentissage en communication orale

On rappelle que l'oral est un agent facilitateur de la pensée et de l'apprentissage en français. À cette étape, la culture prend une place encore plus grande par le biais de l'appréciation d'œuvres littéraires francophones, des réactions qu'elles provoquent chez l'élève et de la critique des médias francophones. On insiste sur l'idée de consommer des produits médiatiques et culturels en langue française afin de vivre le fait français et d'exercer le jugement critique de l'élève envers les médias et les messages qu'ils véhiculent. L'organisation des contenus d'apprentissage des programmes du primaire/élémentaire en communication orale est explicitée au tableau 6.

La langue est aussi étudiée en tant qu'objet d'enseignement. Par exemple, on peut lire et ajuster les éléments prosodiques selon la situation, éviter les anglicismes, employer des expressions idiomatiques en français, adapter son langage à l'interlocuteur, utiliser une syntaxe orale correcte, bien structurer son message. On exige de l'élève une gestion de sa prise de parole, de son écoute et de son interaction. La charge de travail s'accroît donc par rapport à la maternelle, car, d'une part, l'élève doit arriver à prendre en charge sa communication orale à l'aide de l'enseignant et, d'autre part, cette gestion répond en tous points aux exigences d'une situation de communication réelle. Le projet d'écoute est mis en avant dans les activités de production et de compréhension. On répond au besoin d'imaginaire et d'esthétique par l'écoute de documents oraux et la lecture d'œuvres en français et on observe une progression dans les documents et œuvres suggérés (comptines, chansons, contes, poèmes, extraits de roman jeunesse, etc.).

On remarque la variété et le degré de complexité croissant des activités. En effet, s'adapter à la langue parlée dans différents contextes est plus exigeant cognitivement que de prendre plaisir à écouter des chansons, et participer à un débat l'est plus que de se présenter soi-même. La progression des apprentissages est assurée dans les programmes, comme en fait état cet exemple, tiré du programme du Nouveau-Brunswick³⁸, qui correspond à ce qu'on peut lire dans les autres instances canadiennes.

Tableau 12 Exemple de progression des apprentissages au primaire/élémentaire

- **Prendre plaisir à écouter** des présentations, des vidéos, des chansons, des émissions de radio ou de télévision en provenance de la francophonie (1^{re} année)
- **Réagir** par des questions, des commentaires, des suggestions lors d'un exposé ou d'une présentation (3^e année)
- **Utiliser et décoder des signes non verbaux** d'intérêt, d'accueil, d'appréciation, de satisfaction (4^e année)
- **Apprécier** le choix de certains mots ou de certaines expressions (plus poétiques, plus recherchés, plus précis, plus nuancés) (5^e année)
- **S'adapter** à la langue parlée dans différents contextes (comprendre divers registres de langue) (6^e année)

Voici une liste de contenus d'apprentissage en communication orale (CO), présentés sous forme de résultats d'apprentissage généraux (RAG), en caractères gras, suivis d'exemples de résultats d'apprentissage spécifiques (RAS). On les a disposés par année d'études et selon les trois grandes composantes, soit l'écoute, l'interaction et l'exposé. Ces contenus d'apprentissage sont tirés du programme d'études du Manitoba, car ils représentent à peu de choses près ceux qu'on retrouve, sous une autre présentation, dans les programmes d'études des autres membres du PONC et dans les contenus d'apprentissage en communication orale des autres instances au Canada.

³⁸ Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, *Programme de français au primaire. De la maternelle à la 8^e année.*

Tableau 13

Contenus d'apprentissage en communication orale du programme d'études du Manitoba pour l'élémentaire

COMMUNICATION ORALE : L'ÉCOUTE

L'élève sera capable de :

CO1. planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.

1^{re} année :

- ▮ Faire des prédictions sur le contenu du discours à partir du titre et du contexte d'écoute.

2^e année :

- ▮ Faire des prédictions sur le contenu du discours à partir de l'annonce du sujet traité.

3^e année :

- ▮ Faire appel à son vécu et à ses connaissances antérieures sur le sujet pour orienter son écoute.

4^e année :

- ▮ Préciser son intention d'écoute.

5^e année :

- ▮ Faire des prédictions sur le contenu du discours à partir d'un schéma conceptuel, d'une courte liste de mots clés, de questions ou d'une grille d'analyse, fournis par l'enseignant.

6^e année :

- ▮ Faire des prédictions sur le contenu du discours à partir des renseignements écrits qui l'accompagnent.

L'élève sera capable de :

CO2. gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

1^{re} année :

- ▮ Utiliser les indices visuels, le débit, l'intonation, pour soutenir sa compréhension.

2^e année :

- ▮ Poser des questions pour obtenir des clarifications.

3^e année :

- ▮ Établir des liens entre les informations nouvelles contenues dans le discours et ses connaissances antérieures, pour soutenir sa compréhension.

4^e année :

- ▮ Utiliser des éléments tels que les mots clés, la répétition, les exemples, les comparaisons, pour soutenir sa compréhension.
- ▮ Faire des prédictions tout au long du discours pour soutenir sa compréhension.

5^e année :

- ▮ Reformuler l'information pour vérifier sa compréhension.
- ▮ Dégager les idées principales explicites du discours.

6^e année :

- ▮ Reconnaître une perte de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens appropriés pour corriger la situation.
- ▮ Faire appel à ses connaissances des préfixes et des suffixes pour soutenir sa compréhension.
- ▮ Faire appel à ses connaissances des familles de mots pour soutenir sa compréhension.
- ▮ Utiliser les schémas pour soutenir sa compréhension ou retenir l'information.

COMMUNICATION ORALE : L'ÉCOUTE (suite)

L'élève sera capable de :

CO3. comprendre divers discours oraux, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'information.

1^{re} année :

- Dégager le sens global d'un discours et fournir quelques détails sur le sujet.
- Agir selon des directives simples.

2^e année :

- Dégager les aspects du sujet traité.
- Réagir à l'information en exprimant ses préférences et intérêts envers un aspect de celle-ci.

3^e année :

- Dégager l'information reliée à un aspect du sujet traité.
- Réagir à l'information nouvelle en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures.

4^e année :

- Dégager les étapes de la tâche à accomplir.
- Discuter des moyens utilisés dans les produits médiatiques publicitaires destinés aux enfants.

5^e année :

- Dégager les idées principales explicites du discours.
- Dégager l'information répondant à ses besoins.
- Agir selon des directives en plusieurs étapes.
- Discuter des réalités véhiculées par l'image dans des produits médiatiques telles que la composition des familles, le rôle des parents et des enfants, les types de comportement, la présence de différents groupes.

6^e année :

- Dégager l'intention de l'émetteur à partir d'indices explicites.
- Réagir à l'information en exprimant ses goûts et ses opinions sur le sujet traité.
- Discuter de l'influence des produits médiatiques sur sa façon de penser et sur son comportement.

L'élève sera capable de :

CO4. comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'imaginaire et d'esthétique.

1^{re} année :

- Dégager le sens global d'une histoire illustrée transmise par divers médias.
- Établir des liens entre certains éléments d'une histoire et ses expériences personnelles.
- Dégager le sujet d'une chanson ou d'un poème entendu.

2^e année :

- Relater l'action en tenant compte de l'élément déclencheur.
- Réagir au discours en exprimant ses préférences et ses intérêts.
- Dégager les éléments de la situation initiale dans une histoire lue.

3^e année :

- Dégager le sens global d'un récit comportant plusieurs épisodes.

4^e année :

- Dégager l'enchaînement des épisodes d'un récit.
- Distinguer le réel de l'imaginaire.
- Interpréter un poème ou une chanson à partir de ses expériences personnelles.

5^e année :

- Dégager les composantes d'un récit : la situation initiale, l'élément déclencheur, le développement et le dénouement.
- Faire part de ses opinions et de ses sentiments au sujet des actions des personnages.

6^e année :

- Établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions.
- Faire part des émotions et des sentiments qu'éveille une chanson ou un poème.

COMMUNICATION ORALE : L'INTERACTION

L'élève sera capable de :

CO5. gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

1^{re} année :

- Utiliser les indices visuels, le débit, l'intonation, pour soutenir sa compréhension.

2^e année :

- Poser des questions pour obtenir des clarifications.

3^e année :

- Respecter ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole.
- Récapituler les propos de l'interlocuteur à l'aide des mots clés et des répétitions.
- Prendre la parole en démontrant du respect envers les interlocuteurs.

4^e année :

- Utiliser des éléments tels que les mots clés, la répétition, les exemples et les comparaisons, pour soutenir sa compréhension.
- Démontrer sa compréhension des propos de l'interlocuteur à l'aide d'exemples et de comparaisons.

5^e année :

- Appuyer et encourager ses interlocuteurs.
- Reformuler l'information pour vérifier sa compréhension.

6^e année :

- Utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, la prosodie et les gestes.

COMMUNICATION ORALE : L'EXPOSÉ

L'élève sera capable de :

CO6. préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue.

1^{re} année :

- Employer des mots et des expressions appropriés pour parler du monde qui l'entoure.
- Utiliser des procédés tels que le remue-méninges et la discussion pour explorer le vocabulaire relié au sujet.

2^e année :

- Employer des mots et des expressions appropriés pour décrire des objets, des personnes et des lieux.
- Employer des mots et des expressions appropriés pour nommer ses sentiments, ses émotions, ses goûts et ses préférences.
- Utiliser des procédés tels que les remue-méninges et la discussion pour explorer les divers aspects du sujet.

3^e année :

- Employer les expressions d'usage pour adresser la parole à quelqu'un.
- Employer des mots et des expressions appropriés qui servent à rapporter un événement.
- Utiliser des procédés tels que les remue-méninges et la discussion pour établir les paramètres du projet de communication et les critères de présentation.

4^e année :

- Préciser son intention de communication et identifier son public cible.
- Prévoir le matériel qui appuierait sa présentation.

5^e année :

- Sélectionner le contenu de son exposé en fonction de son intention de communication.
- Établir les règles de fonctionnement du groupe telles que le respect du sujet, du droit de parole, des rôles et de l'environnement de travail.

6^e année :

- Sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible.
- Organiser l'information sélectionnée sous forme de plan ou de schéma.
- Répartir les rôles et les tâches dans un projet collectif.

L'élève sera capable de :

CO7. gérer ses présentations et ses interventions en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission claire d'un message.

1^{re} année :

- ▮ S'assurer que le public cible peut bien voir les supports visuels et les gestes.

2^e année :

- ▮ Regarder le public cible durant la présentation.
- ▮ Utiliser des phrases complètes.

3^e année :

- ▮ Ajuster le débit et le volume de sa présentation pour se faire comprendre.
- ▮ Faire les liaisons les plus courantes.

4^e année :

- ▮ Maintenir une posture appropriée tout au long de sa présentation.
- ▮ Utiliser le matériel approprié à sa présentation.
- ▮ Utiliser les temps des verbes pour exprimer clairement ses expériences passées, présentes et à venir.

5^e année :

- ▮ Répondre aux questions suite à sa présentation.
- ▮ Respecter l'emploi des auxiliaires **avoir** et **être** avec les verbes usuels.
- ▮ Reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants.

6^e année :

- ▮ Soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation.
- ▮ Respecter la forme et les accords des verbes usuels aux temps simples.
- ▮ Varier les types de phrases et l'agencement des groupes syntaxiques.

1.4.3 Stratégies d'apprentissage et/ou d'enseignement en communication orale

Les programmes d'études au primaire/élémentaire proposent à l'élève des stratégies d'apprentissage de base en communication orale, qui lui seront utiles tout au long de sa scolarité, en les rajustant et les transférant dans d'autres situations. Les tableaux suivants présentent des exemples de stratégies d'apprentissage utilisées au primaire/élémentaire que l'on retrouve dans les différents programmes d'études de français langue première au Canada. Les trois prochains tableaux présentent des stratégies que l'élève peut utiliser dans les différentes phases du processus de communication, soit l'écoute, l'interaction et la production ou prise de parole. En s'inspirant de la définition de stratégie du programme d'études du Manitoba appliquée à l'écoute (voir 1.2.2), une stratégie d'écoute est la capacité de mettre en place des comportements nécessaires et pertinents pour construire un sens au discours oral et, à la fois, en favoriser et soutenir sa compréhension. Quelques exemples de stratégies d'apprentissage utilisées en phase d'écoute dans les programmes d'études canadiens sont fournis au tableau suivant.



Tableau 14 Exemples de stratégies d'apprentissage en communication orale utilisées en phase d'écoute

- Prendre une posture d'écoute, regarder son interlocuteur
- Préciser son intention d'écoute
- Reformuler pour clarifier le message
- Reconstruire le sens du discours à l'aide d'un organisateur graphique
- Planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser
- Faire des prédictions sur le contenu à partir des illustrations et des images pour orienter son écoute
- Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension
- Faire des prédictions sur le contenu à partir du titre et de l'annonce du sujet pour orienter son écoute
- Préciser son intention d'écoute pour délimiter le champ de sa concentration et pour orienter son projet d'écoute
- Faire des prédictions tout au long de l'écoute

En s'inspirant de la définition du concept de stratégie du même programme d'études, une stratégie d'interaction comporterait des opérations ou des comportements planifiés et mis en œuvre par l'élève pour lui permettre d'interagir plus efficacement. On propose au tableau suivant quelques exemples de stratégies d'interaction puisées des programmes d'études canadiens.

Tableau 15 Exemples de stratégies d'apprentissage en communication orale à la phase d'interaction

- Reformuler pour clarifier le message
- Poser des questions pour obtenir des clarifications
- Demander des précisions
- Appuyer, encourager l'interlocuteur
- Réagir à l'information en exprimant ses goûts ou ses opinions sur le sujet traité
- Utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la conversation
- Utiliser divers moyens pour recentrer la discussion
- Accueillir favorablement les idées des autres (gestes, mots d'approbation)
- Utiliser les expressions d'usage pour reprendre la parole
- Respecter les tours de parole

Toujours dans l'esprit de la définition de stratégie tirée du programme du Manitoba, une stratégie de prise de parole serait la capacité de mettre en place des opérations ou des comportements permettant à l'élève de réussir plus efficacement sa production ou sa prise de parole. Le tableau suivant en propose quelques-unes puisées des programmes d'études canadiens.

Tableau 16 Exemples de stratégies d'apprentissage en communication orale à la phase de production ou de prise de parole

- Identifier son public cible
- Prévoir le matériel d'appui pour sa présentation et s'assurer que le public pourra le voir
- Utiliser les moyens nécessaires pour que ses propos soient accessibles (vocabulaire, prosodie, gestes)
- Ajuster le débit de la parole et le volume de la voix pour se faire comprendre
- Utiliser les expressions d'usage pour adresser la parole à quelqu'un, pour offrir ou demander des services
- Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de présentation similaires
- Organiser l'information selon un plan et annoter son plan ou son schéma comme aide-mémoire
- Prévoir les questions à la suite de la présentation

Le prochain tableau présente des stratégies d'apprentissage provenant du programme d'études du Québec pour le primaire. Elles sont proposées d'abord parce qu'elles sont classifiées différemment, soit par stratégies d'exploration, de partage et d'écoute et par cycle, et qu'ensuite des stratégies similaires se retrouvent dans d'autres programmes d'études de français langue première au Canada.

Tableau 17 Stratégies d'apprentissage de la communication orale du programme du primaire au Québec

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU PRIMAIRE, CYCLE 1 (6 À 8 ANS), CYCLE 2 (8 À 10 ANS)
ET CYCLE 3 (10 À 12 ANS)

	CYCLES
<p>Stratégies d'exploration L'élève doit pouvoir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ suivre les règles convenues pour un bon fonctionnement des échanges (p. ex., discussion, conseil de coopération, cercle magique ou causerie); ■ dire tout ce qui semble lié au sujet sans en évaluer la pertinence; ■ chercher à préciser sa pensée; ■ recourir à des gestes, des exemples, des illustrations, des objets pour appuyer ses paroles; ■ utiliser de nouveaux mots ou de nouvelles expressions; ■ prendre des risques de formulation, même s'il doit y avoir des répétitions, des maladresses, des hésitations. 	<p>1, 2, 3</p> <p>1, 2, 3</p> <p>1, 2, 3</p> <p>1, 2, 3</p> <p>1, 2, 3</p> <p>1, 2, 3</p>
<p>Stratégies de partage L'élève doit pouvoir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ clarifier ses propos ou ses réactions; ■ questionner ses interlocuteurs pour accroître sa compréhension, pour approfondir un sujet ou pour obtenir de la rétroaction; ■ adapter sa façon de dire à ses interlocuteurs (registre de langue, choix du vocabulaire, structuration des énoncés); ■ soutenir ou valoriser les propos d'autrui (mots d'encouragement, signes de tête, gestes de soutien); ■ recourir à des éléments prosodiques (intonation, débit, volume, rythme) pour appuyer ses propos; ■ ajuster ses paroles en cas d'incompréhension (autorégulation) en reformulant, en paraphrasant ou en expliquant. 	<p>1, 2, 3</p> <p>2, 3</p> <p>2, 3</p> <p>2, 3</p> <p>1, 2, 3</p> <p>3</p>



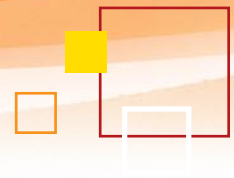
**STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU PRIMAIRE, CYCLE 1 (6 À 8 ANS), CYCLE 2 (8 À 10 ANS)
ET CYCLE 3 (10 À 12 ANS) (suite)**

	CYCLES
<p>Stratégies d'écoute L'élève doit pouvoir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ adopter une attitude d'ouverture; ■ prendre une posture d'écoute (attention, regard dirigé); ■ utiliser le langage non verbal pour montrer son incompréhension, son intérêt, son accord ou son désaccord; ■ interpréter le langage non verbal (signes d'attention, d'intérêt ou d'ennui); ■ faire écho, répéter ou reformuler ce qui a été dit; ■ déduire le sens d'expressions ou de mots nouveaux d'après le contexte; ■ vérifier sa compréhension des propos des autres; ■ dégager des liens entre les propos échangés. 	<p>1, 2, 3</p> <p>1, 2, 3</p> <p>1, 2, 3</p> <p>3</p> <p>1, 2, 3</p> <p>2, 3</p> <p>2, 3</p> <p>3</p>

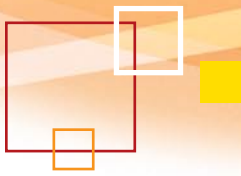
Les stratégies relatives à un projet d'écoute, présentées au tableau qui suit, par année d'études, proviennent des programmes d'études de l'élémentaire de l'Alberta (Territoires du Nord-Ouest, Nunavut). Elles ressemblent à celles qu'on trouve dans les autres programmes d'études canadiens de français langue première. Les RAG et RAS numéros CO2 et CO9 ont été présentés au tableau suivant parce qu'ils ont trait aux stratégies.

Tableau 18 Stratégies d'apprentissage en communication orale des programmes d'études de l'Alberta (Territoires du Nord-Ouest, Nunavut)

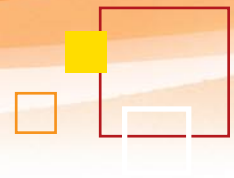
ANNÉE D'ÉTUDES	STRATÉGIES/CONTENUS D'APPRENTISSAGE
1 ^{re} ANNÉE	<p>CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser. L'élève doit pouvoir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ utiliser les illustrations pour soutenir sa compréhension; ■ utiliser la mimique et le volume de la voix pour soutenir sa compréhension; ■ utiliser les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension; ■ prêter attention aux interlocuteurs pour maintenir sa concentration. <p>CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair. L'élève doit pouvoir:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ s'assurer de la visibilité des supports visuels et des gestes devant le public.



ANNÉE D'ÉTUDES	STRATÉGIES/CONTENUS D'APPRENTISSAGE (suite)
2 ^e ANNÉE	<p>CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser. <u>L'élève doit pouvoir:</u></p> <ul style="list-style-type: none">■ utiliser les indices du paralangage de l'émetteur pour soutenir sa compréhension;■ prêter attention aux interlocuteurs pour maintenir sa concentration;■ poser des questions pour obtenir des clarifications;■ réfléchir sur l'importance d'une bonne préparation pour réaliser son projet d'écoute et verbaliser le produit de cette réflexion. <p>CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair. <u>L'élève doit pouvoir:</u></p> <ul style="list-style-type: none">■ s'assurer de la visibilité des supports visuels et des gestes devant le public;■ utiliser des phrases complètes.
3 ^e ANNÉE	<p>CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser. <u>L'élève doit pouvoir:</u></p> <ul style="list-style-type: none">■ poser des questions pour obtenir des clarifications;■ réfléchir sur l'importance d'une bonne préparation pour réaliser son projet d'écoute et verbaliser le produit de cette réflexion;■ établir des liens entre l'information contenue dans le discours et ses connaissances antérieures sur le sujet pour soutenir son écoute. <p>CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair. <u>L'élève doit pouvoir:</u></p> <ul style="list-style-type: none">■ utiliser des phrases complètes;■ ajuster le débit de parole et le volume de la voix pour se faire comprendre, en tenant compte des consignes de l'enseignant;■ faire les liaisons les plus courantes.



ANNÉE D'ÉTUDES	STRATÉGIES/CONTENUS D'APPRENTISSAGE (suite)
4 ^e ANNÉE	<p>CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser. <u>L'élève doit pouvoir:</u></p> <ul style="list-style-type: none">■ établir des liens entre l'information contenue dans le discours et ses connaissances antérieures sur le sujet pour soutenir son écoute ;■ utiliser les mots clés, la répétition, les exemples et les comparaisons pour soutenir son écoute ;■ faire des prédictions tout au long de l'écoute ;■ faire appel à ses connaissances sur les marqueurs de relation pour établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases ;■ faire appel à ses connaissances sur la structure narrative pour suivre le déroulement des événements d'un récit ;■ réfléchir sur l'importance de faire appel à son vécu et à ses connaissances avant et pendant l'activité d'écoute et verbaliser le produit de cette réflexion. <p>CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair. <u>L'élève doit pouvoir:</u></p> <ul style="list-style-type: none">■ ajuster le débit de parole et le volume de la voix pour se faire comprendre, en tenant compte des consignes de l'enseignant ;■ faire les liaisons les plus courantes ;■ utiliser les temps de verbes de base pour exprimer clairement ses expériences passées, présentes et à venir ;■ tirer profit du matériel choisi pour appuyer sa présentation ;■ regarder le public durant sa présentation ;■ maintenir une posture appropriée tout au long de sa présentation.
5 ^e ANNÉE	<p>CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser. <u>L'élève doit pouvoir:</u></p> <ul style="list-style-type: none">■ se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension ;■ utiliser les mots clés, la répétition, les exemples et les comparaisons pour soutenir son écoute ;■ faire des prédictions tout au long de l'écoute ;■ faire appel à ses connaissances sur les marqueurs de relation pour établir des liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases ;■ faire appel à ses connaissances sur la structure narrative pour suivre le déroulement des événements d'un récit ;■ réfléchir sur l'importance de faire appel à son vécu et à ses connaissances avant et pendant l'activité d'écoute et verbaliser le produit de cette réflexion ;■ reformuler l'information pour vérifier sa compréhension. <p>CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair. <u>L'élève doit pouvoir:</u></p> <ul style="list-style-type: none">■ préciser son intention de communication ;■ identifier son public cible ;■ prévoir le matériel d'appui à sa présentation ;■ participer à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe ;■ sélectionner le contenu de son exposé en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter.



ANNÉE D'ÉTUDES	STRATÉGIES/CONTENUS D'APPRENTISSAGE (suite)
6 ^e ANNÉE	<p>CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser. L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">reformuler l'information pour vérifier sa compréhension ;reconnaître un manque de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation ;réfléchir sur les moyens utilisés pour résoudre une rupture de communication et verbaliser le produit de cette réflexion. <p>CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair. L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none">répondre aux questions à la suite de sa présentation ;utiliser les pronoms personnels sujets selon le ou les noms qu'ils remplacent ;utiliser l'auxiliaire avoir ou être dans les cas usuels, tels que « je suis allé » et « j'ai fini » ;reconnaître et corriger les anglicismes lexicaux les plus courants ;soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation ;respecter la forme des verbes usuels et leur accord avec leur sujet aux temps simples.

Dans l'ensemble des programmes, on mentionne la nécessité pour l'élève de faire une objectivation ou un retour, ou de faire de la métacognition après ses activités de communication orale. Par exemple, l'élève peut faire un retour (réfléchir) sur son écoute et ses présentations et identifier, seul ou avec de l'aide, les points à améliorer. Selon Lasnier, ceci est de l'ordre des stratégies métacognitives, dont la principale fonction est de gérer l'utilisation de l'ensemble des autres stratégies d'apprentissage, soit les stratégies cognitives, affectives, de gestion et celles propres à la discipline³⁹. Tous les programmes d'études offrent des suggestions de retour sur les apprentissages, mais aucune liste de stratégies métacognitives en communication orale n'y est présentée comme tel, à l'exception du programme du Québec.


1.5 PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE DU SECONDAIRE AU CANADA

Les programmes du secondaire font suite à ceux du primaire/élémentaire et sont conçus dans la même optique, c'est-à-dire poursuivre la formation de base commencée aux années précédentes. Leur structure et leur format sont similaires à ceux des programmes d'études du primaire/élémentaire. On y décrit les visées, les domaines d'apprentissage ainsi que les cours qui s'y rattachent. On rappelle que le point d'entrée au secondaire varie d'une instance à l'autre (voir tableau 2), mais aux fins de ce document, le secondaire s'étend de la 7^e à la 12^e année.

1.5.1 Orientations générales

Dans l'ensemble des provinces et territoires, les orientations des programmes d'études canadiens au secondaire sont semblables à celles du primaire/élémentaire. Par exemple, la perspective d'inspiration constructiviste demeure. On insiste aussi dans les programmes d'études sur le fait que la langue doit être au cœur de tous les apprentissages, qu'elle est le moyen essentiel de communication et la pierre angulaire des apprentissages dans toutes les matières, qu'il importe d'encourager l'élève à en apprécier la beauté et le pouvoir, et à en tirer plaisir. Comme au cycle précédent, le perfectionnement des compétences langagières, la transmission de la

³⁹ François Lasnier, *Réussir la formation par compétences*, p. 110-111.



culture et le développement identitaire sont soulignés. À cet effet, le programme d'études du Manitoba de 8^e année précise :

Le domaine culture et identité devient omniprésent dans l'apprentissage de l'élève. Il est pour l'élève, non seulement un tremplin pour la construction de son identité francophone et pour la découverte de son appartenance à la communauté, mais également un tremplin pour l'expression de sa francophonie et pour le développement d'une image vivante de la langue. On ajoute que le contact avec les réalités culturelles francophones et avec les réalités culturelles du monde qui l'entoure lui permet de prendre conscience des similitudes et des différences qui composent la diversité culturelle et par le fait même de se situer face à sa propre culture⁴⁰.

On souligne dans le programme que cette prise de conscience se traduit en une fierté culturelle qui dépasse la simple consommation de produits culturels et s'exprime dans une contribution à l'épanouissement de la collectivité francophone.

Toutefois, on note des différences entre les programmes d'études du secondaire et ceux des autres ordres d'enseignement : ces programmes sont plus spécialisés et offrent une diversité de cours. En Ontario, par exemple, certains programmes préparent l'élève au collégial, à l'université et à l'emploi. On retrouve donc, en communication orale, des contenus selon les filières préuniversitaire, précollégiale ou préemploi et on ajoute des cours optionnels (ateliers d'écriture et de communication orale, de français des affaires et des médias, etc.) qui permettent à l'élève de se perfectionner. D'autres provinces offrent aussi des choix de cours. Le Manitoba, par exemple, offre des cours de littérature francophone et un cours de communication médiatique. D'autres programmes offrent des cours optionnels, comme le Nouveau-Brunswick et ses cours **au choix**. Ces cours, dans la plupart des cas, semblent offrir aux élèves la possibilité d'approfondir un aspect spécifique de la langue. L'élève est amené à prendre en charge sa communication orale de façon consciente en vue d'éventuelles études ou de son entrée sur le marché du travail. Relativement aux différences, on note finalement que le nouveau programme d'études du Nouveau-Brunswick au secondaire⁴¹ introduit le terme **littératie**, qui signifie l'aptitude à comprendre et à utiliser de l'information orale, écrite et visuelle ou sonore dans toutes les situations de la vie courante.

Il est pertinent de souligner qu'on révisé actuellement plusieurs programmes d'études du secondaire et que l'ancien et le nouveau programme sont donc simultanément en vigueur.

1.5.2 Contenus d'apprentissage en communication orale

Au secondaire, en communication orale, le découpage des contenus est le même qu'au primaire/élémentaire, soit en écoute et exposé, sans oublier l'axe interaction pour les programmes inspirés du PONC. À l'instar des programmes de la maternelle et du primaire/élémentaire, les situations de communication présentées à l'élève sont signifiantes afin de susciter l'intérêt et le goût d'apprendre et, par ricochet, la motivation. Cependant, les exigences plus spécifiques imposent une plus grande précision et articulation de la langue et l'utilisation d'un registre de langue approprié aux situations de communication orale. En effet, seul un apprentissage rigoureux et systématique de l'oral donnera aux élèves les outils nécessaires pour bien communiquer. Ces outils comprennent le vocabulaire et les caractéristiques propres au langage spécialisé tel celui des mathématiques et des sciences. Au secondaire, des dimensions de la communication sont approfondies. On insiste davantage sur la démarche : la précoute, l'écoute, la postécoute et la composante non verbale. On précise également que les élèves doivent satisfaire leurs besoins d'imaginaire et d'esthétique par l'appréciation des œuvres littéraires de la francophonie canadienne et mondiale. On suggère aussi aux

⁴⁰ Éducation et Formation professionnelle, Manitoba, *Français langue première, Programme d'études : document de mise en œuvre. 8^e année*, p. 3.

⁴¹ Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, *Programme d'études. Français 10^e année (version provisoire)*, p. 11.

enseignants de leur faire prendre conscience des différences entre l’oral et l’écrit, afin d’en saisir les caractéristiques propres. On favorise les genres oraux formels. À cet effet, la pratique du discours (débat, exposé, entrevue, reportage, message publicitaire, radio scolaire, etc.) est inscrite dans l’ensemble des programmes d’études consultés, ce qui situe l’enseignement de l’oral comme objet d’étude.

Les programmes d’études du secondaire décrivent l’emploi d’une langue correcte en classe de français comme l’outil indispensable à l’apprentissage du questionnement, de la formulation des hypothèses, du recueil et de l’organisation des données, lesquelles permettent la vérification, la comparaison, l’analyse et l’interprétation des faits, l’évaluation d’un argument et l’élaboration des généralisations – cette conception correspond à l’utilisation d’une langue standard.


Quant aux entrées des programmes d’études de français langue première du secondaire, elles sont pratiquement les mêmes qu’à l’ordre précédent et ont été décrites antérieurement soit par résultats d’apprentissage généraux (RAG) et spécifiques (RAS), par objectifs, par attentes ou par compétences (voir tableau 5). Le programme de transition du Nouveau-Brunswick au secondaire est toujours structuré autour des RAG et des RAS, mais des profils de compétences en fin d’année sont introduits. Le tableau 19 présente un exemple de profil de compétences en production orale (PO)⁴². Il importe de préciser que les compétences découlent directement du résultat d’apprentissage général (RAG) et des résultats spécifiques (RAS). Dans le cas de l’exemple du tableau 19, le RAG en production orale est le quatrième d’un total de sept résultats d’apprentissage généraux prescrits.

Tableau 19 Exemple de profil de compétences en production orale (PO) du programme d’études de français de 10^e année (version provisoire) du Nouveau-Brunswick

RÉSULTAT D’APPRENTISSAGE GÉNÉRAL (RAG) N° 4 ⁴³ : L’ÉLÈVE DOIT POUVOIR S’EXPRIMER ORALEMENT SUR UN SUJET LIÉ OU NON À L’ACTUALITÉ AVEC L’INTENTION D’EXPLIQUER AUX AUTRES CE SUJET.			
ACCEPTABLE/ COURS MODIFIÉ	ACCEPTABLE/ COURS RÉGULIER	COMPÉTENT	SUPÉRIEUR
Dans une situation formelle, l’élève s’exprime sur un sujet devant un groupe. Il demeure objectif et emprunte des stratégies qui intéressent les destinataires. Il respecte la structure de ce type de discours et présente ses idées de façon logique. Il utilise une variété de langue correcte et inclut les éléments prosodiques appropriés.	Dans une situation formelle, l’élève s’exprime sur un sujet devant un groupe. Il demeure objectif et emprunte des stratégies qui intéressent son auditoire. Il respecte la structure de ce type de discours et présente ses idées de façon logique. Il utilise une variété de langue et une syntaxe correctes, et inclut les éléments prosodiques appropriés.	L’élève s’exprime clairement sur un sujet devant un groupe, dans une situation formelle. Il demeure objectif et emprunte des stratégies qui intéressent son auditoire. Il respecte la structure de ce type de discours et présente ses idées de façon logique et précise. Il utilise une variété de langue et une syntaxe correctes, et inclut les éléments prosodiques appropriés.	Dans une situation formelle, l’élève s’exprime clairement sur un sujet devant un groupe. Il demeure objectif et emprunte des stratégies qui captivent et suscitent la participation de son auditoire. Il justifie l’importance accordée aux aspects développés. Il respecte la structure de ce type de discours et présente ses idées de façon logique et précise. Il s’exprime dans une langue correcte et adopte un ton vivant et varié.

⁴² Ministère de l’Éducation du Nouveau-Brunswick, *Programme d’études. Français 10^e année (version provisoire)*, p. 85.

⁴³ *Ibid.*, p. 83



Au prochain tableau sont présentés quelques exemples de contenus d'apprentissage puisés dans le programme d'études de français langue première de l'Ontario. Quoique formulés différemment, ces contenus s'apparentent à ceux inscrits aux autres programmes d'études canadiens du secondaire.

Tableau 20 Exemples de contenus d'apprentissage en communication orale du programme d'études du secondaire de l'Ontario⁴⁴

L'élève est amené à :

- discriminer le registre de langue selon la situation de communication et selon le ou les interlocuteurs ;
- reconnaître et utiliser les traits distinctifs de la langue parlée (différences entre le français oral et écrit) ;
- prendre la parole spontanément dans un contexte formel ou informel ;
- utiliser les habiletés sociales, langagières et cognitives au service de la communication (p. ex., écouter jusqu'au bout le point de vue de l'autre, réviser ou non son point de vue, trouver un terrain d'entente) selon son rôle et dans diverses situations (p. ex., présentation orale, travail coopératif, plaidoirie) ;
- analyser le contenu de documents audiovisuels pour acquérir un sens critique par rapport aux médias ;
- repérer les idées principales et secondaires d'une communication, les valeurs qu'elle véhicule et les éléments qui la caractérisent (incluant les documents audiovisuels) ;
- réagir aux idées et aux valeurs véhiculées dans un message et défendre son point de vue en recourant à une argumentation solide ;
- assumer un rôle de locuteur, de facilitateur dans la promotion et la réalisation d'activités scolaires ou communautaires ;
- faire un retour sur sa prestation en évaluant les points forts et ceux à améliorer, selon une série de critères.

Voici une liste de contenus d'apprentissage en communication orale pour le secondaire au Manitoba⁴⁵, présentés par année d'études. Elle fait suite à la liste similaire présentée au cycle élémentaire, question d'offrir une vue d'ensemble des apprentissages en communication orale tout au long du cursus scolaire et de refléter combien ces contenus, quoique exprimés autrement, concordent à ceux des autres instances. On y retrouve les RAG suivis d'exemples de RAS. Les RAG et RAS de CO2 et CO9 ont été placés au tableau 23, sous le nom de stratégies d'apprentissage.

⁴⁴ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le curriculum de l'Ontario de 11^e et 12^e année. Français*.

⁴⁵ Ministère de l'Éducation du Manitoba, *Français langue première, Programme d'études : document de mise en œuvre, Secondaire 1*.

Tableau 21 **Contenus d'apprentissage en communication orale du programme d'études du Manitoba pour le secondaire**

COMMUNICATION ORALE : L'ÉCOUTE

CO1. L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.

Secondaire 1 :

- ▮ Prévoir la structure textuelle à partir d'indices tels que le sujet du discours et le contexte de présentation, pour orienter son écoute.

Secondaire 2 :

- ▮ S'informer sur l'émetteur, le sujet traité et sur le contexte socioculturel et historique du discours pour orienter son écoute.

Secondaire 3 :

- ▮ Prévoir une façon de prendre des notes pour retenir l'information.

Secondaire 4 :

- ▮ Prévoir des façons d'écouter en fonction des exigences de la tâche à réaliser.

CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'information.

Secondaire 1 :

- ▮ Dégager les idées principales implicites.
- ▮ Distinguer les faits des opinions.
- ▮ Discuter de l'impact de la violence dans les produits médiatiques.

Secondaire 2 :

- ▮ Discuter de la pertinence et de la véracité des informations dans le discours.

Secondaire 3 :

- ▮ Dégager l'intention de l'émetteur et la perspective adoptée dans le discours.
- ▮ Dégager les valeurs véhiculées dans le discours.
- ▮ Discuter du traitement d'un même sujet dans des médias semblables ou différents.

Secondaire 4 :

- ▮ Réagir de façon critique aux valeurs et aux points de vue présentés dans le discours.
- ▮ Discuter de l'image que l'interlocuteur donne de lui-même ou de l'organisme qu'il représente.
- ▮ Discuter de la qualité de l'information : bien-fondé, pertinence, cohérence, impartialité, sources.
- ▮ Discuter du rôle des médias et de la technologie de l'information dans la société.

CO4. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à ses besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Secondaire 1 :

- ▮ Reconnaître le rôle du contexte socioculturel sur les actions des personnages et sur le déroulement du récit.

Secondaire 2 :

- ▮ Analyser les rapports entre les personnages à partir du dialogue et de la mise en scène.

Secondaire 3 :

- ▮ Dégager l'intention de l'émetteur et la perspective adoptée dans son discours.
- ▮ Réagir à l'efficacité des diverses techniques utilisées pour créer les effets désirés.

Secondaire 4 :

- ▮ Analyser l'importance relative des différents éléments d'un film ou d'une pièce de théâtre tels que l'intrigue, le cadre, le décor, les costumes, le dialogue, les personnages et les thèmes.
- ▮ Réagir de façon critique aux valeurs véhiculées dans les œuvres.
- ▮ Réagir de façon critique à la vision du monde présentée dans une chanson.

COMMUNICATION ORALE : L'INTERACTION

CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

Secondaire 1:

- Faire la synthèse des propos pour recentrer la discussion.

Secondaire 2:

- Proposer des pistes qui permettent de faire avancer la discussion.
- Ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation de communication.

Secondaire 3:

- Questionner pour clarifier ou approfondir le point de vue de ses interlocuteurs.

Secondaire 4:

- Évaluer sa participation dans une discussion.
- Valoriser la contribution des interlocuteurs.

COMMUNICATION ORALE : L'EXPOSÉ

CO6. L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue.

Secondaire 1:

- Prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible tels que des statistiques, des citations, des anecdotes, des pauses stratégiques et des changements au niveau de la voix.
- Apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la construction de phrases, après s'être exercé.

Secondaire 2:

- Prévoir les questions du public cible pour y répondre.
- Prévoir une introduction qui expose les propos et une conclusion qui énonce la synthèse.
- Apporter les changements nécessaires au choix et à l'utilisation des supports visuels, des éléments prosodiques et du langage non verbal, après s'être exercé.

Secondaire 3:

- Choisir la façon de traiter le sujet de sa présentation en tenant compte de la sensibilité du public cible sur le sujet.
- Examiner les conditions de sa présentation telles que le temps alloué, les supports techniques et la période de questions.
- Apporter les changements nécessaires à son analyse à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou après s'être exercé.

Secondaire 4:

- Déterminer le registre de langue approprié à la situation de communication.
- Apporter les changements nécessaires à son argumentation à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence ou après s'être exercé.

CO7. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission claire d'un message.

Secondaire 1 :

- Utiliser divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible.
- Faire la concordance des temps de verbes dans les cas usuels à l'indicatif et au conditionnel présent.
- Reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants en ce qui a trait aux prépositions.

Secondaire 2 :

- Adapter sa présentation en cours de route en tenant compte des réactions du public cible.
- Faire la concordance des temps des verbes dans les cas usuels à l'indicatif et au conditionnel passé.
- Utiliser les pronoms relatifs et personnels appropriés.

Secondaire 3 :

- Suppléer des mots et corriger des structures de phrases en cours de route afin d'assurer l'exactitude de la langue et la clarté du message.
- Reconnaître et corriger les anglicismes.

Secondaire 4 :

- Maintenir et, au besoin, ajuster le registre de langue choisi.

CO8. L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de satisfaire ses besoins de communiquer des informations, d'explorer la langue et de divertir.

Secondaire 1 :

- Traiter une réalité en présentant une perspective personnelle.
- Décrire une réalité en faisant preuve d'un souci d'objectivité.
- Raconter une histoire dans laquelle il fait ressortir des éléments dramatiques, humoristiques ou de suspense.

Secondaire 2 :

- Expliquer un fait, un phénomène ou une situation.
- Présenter une réalité où l'introduction expose les propos et où la conclusion en présente la synthèse.
- Raconter une expérience vécue dans le but d'amuser ou d'émouvoir.

Secondaire 3 :

- Présenter une analyse critique d'un fait, d'un phénomène ou d'une situation.
- Lire de façon expressive un extrait d'une œuvre après avoir situé le contexte.
- Reconnaître et corriger les anglicismes.

Secondaire 4 :

- Présenter et défendre son point de vue.
- Partager ses impressions d'une œuvre lue, vue ou entendue.



1.5.3 Stratégies d'apprentissage et/ou d'enseignement en communication orale

Rappelons qu'une stratégie d'apprentissage est définie comme un ensemble d'opérations effectuées par l'élève et validées en contexte pour s'assurer de leur bien-fondé. L'élève du secondaire continuera d'utiliser les stratégies de base qu'il a apprises et développées au primaire/élémentaire. Cependant, afin de lui permettre d'accomplir des tâches de plus en plus complexes, de nouvelles stratégies se greffent à ses programmes d'études tandis que celles qu'il a apprises au primaire/élémentaire deviennent des habiletés, comme le suggère le programme d'études du Manitoba: « Les stratégies, lorsqu'elles sont maîtrisées et utilisées efficacement dans un processus, deviennent des habiletés⁴⁶ ».

Le tableau 22 présente des stratégies d'apprentissage en communication orale puisées dans les programmes d'études de français langue première des diverses instances du pays.

Tableau 22 Exemples de stratégies d'apprentissage en communication orale au secondaire

L'élève doit:

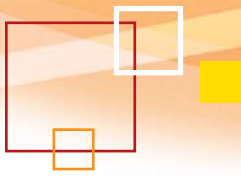
- utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la conversation;
- prévoir le point de vue du narrateur;
- ajuster son registre de langue;
- examiner les facteurs qui influencent son écoute;
- proposer des pistes qui permettent de faire avancer la discussion en cas d'impasse ou de conflit;
- s'informer sur l'émetteur, sur le sujet traité et sur le contexte socioculturel et historique pour orienter son écoute;
- utiliser divers moyens pour recentrer la discussion;
- faire des prédictions sur le contenu à partir de ses connaissances de l'interprète, de l'auteur, du présentateur ou de l'émission pour orienter son écoute;
- organiser l'information selon un plan « introduction, développement et conclusion »;
- prévoir des modalités d'intervention pour pallier un manque de compréhension chez le public cible;
- utiliser des stratégies qui captivent et suscitent la participation de son auditoire;
- utiliser des procédés appropriés pour expliquer son point de vue (p. ex., définition, comparaison, exemple, reformulation ou périphrase, description, analogie, anecdote).

Dans le tableau suivant, les résultats d'apprentissage décrits sont en fait des stratégies de communication orale qui s'apparentent à celles des autres instances canadiennes. Le tableau fait suite au tableau 18 du cycle précédent, ce qui permet de visualiser l'évolution des stratégies d'apprentissage au cours de la scolarité d'un jeune. Comme pour le tableau 18, les éléments du tableau ci-dessous proviennent des programmes d'études de l'Alberta (Territoires du Nord-Ouest, Nunavut).

⁴⁶ Ministère de l'Éducation du Manitoba, *Français langue première, Programme d'études: document de mise en œuvre, Secondaire 1*.

Tableau 23**Stratégies d'apprentissage en communication orale des programmes d'études du secondaire de l'Alberta (Territoires du Nord-Ouest, Nunavut)**

ANNÉE D'ÉTUDES	STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE
7 ^e ANNÉE	<p>CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser. L'élève doit pouvoir:</p> <ul style="list-style-type: none">reconnaître un manque de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation;réfléchir sur les moyens utilisés pour résoudre une rupture de communication et verbaliser le produit de cette réflexion;faire appel à ses connaissances sur les structures textuelles pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information. <p>CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair. L'élève doit pouvoir:</p> <ul style="list-style-type: none">soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation;respecter la forme des verbes usuels et leur accord avec leur sujet aux temps simples;tirer profit des notes ou de son plan comme aide-mémoire;respecter la forme des verbes pronominaux dans les cas usuels;utiliser les marqueurs de relation qui traduisent le mieux les liens à établir entre les phrases.
8 ^e ANNÉE	<p>CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser. L'élève doit pouvoir:</p> <ul style="list-style-type: none">faire appel à ses connaissances sur les structures textuelles pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information;faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue;utiliser les indices du discours pour distinguer les faits des opinions;adopter un comportement ou des attitudes qui facilitent l'écoute. <p>CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair. L'élève doit pouvoir:</p> <ul style="list-style-type: none">tirer profit des notes ou de son plan comme aide-mémoire;respecter la forme des verbes pronominaux dans les cas usuels;utiliser les marqueurs de relation qui traduisent le mieux les liens à établir entre les phrases;tirer profit des moyens prévus pour pallier les manques de compréhension;utiliser le présent du subjonctif dans les cas usuels;respecter la place des pronoms personnels compléments dans les cas usuels.



ANNÉE D'ÉTUDES	STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE (suite)
9 ^e ANNÉE	<p>CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser. L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue ; ■ utiliser les indices du discours pour distinguer les faits des opinions ; ■ adopter un comportement ou des attitudes qui facilitent l'écoute ; ■ remettre en question ses connaissances, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension ; ■ noter les points sur lesquels il veut des clarifications ; ■ réfléchir sur son engagement et sa persévérance à la tâche (la valeur, les exigences et la contrôlabilité). <p>CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair. L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ tirer profit des moyens prévus pour pallier les manques de compréhension ; ■ utiliser le présent du subjonctif dans les cas usuels ; ■ respecter la place des pronoms personnels compléments dans les cas usuels ; ■ utiliser les pronoms appropriés : relatifs, possessifs, démonstratifs et personnels compléments ; ■ utiliser divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public ; ■ respecter la concordance des temps des verbes dans les cas usuels ; ■ reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants.
10 ^e , 11 ^e ET 12 ^e ANNÉE	<p>CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser. L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension ; ■ réfléchir sur son engagement et sur sa persévérance à la tâche (la valeur, les exigences et la contrôlabilité) ; ■ remettre en question ses hypothèses et les modifier, au besoin, pour soutenir sa compréhension ; ■ faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours explicatif ; ■ noter des observations et des questions qui lui permettront d'approfondir et d'élargir le sujet ; ■ faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours analytique ; ■ réfléchir sur l'utilité de prendre des notes et sur l'efficacité des moyens utilisés et verbaliser le produit de cette réflexion ; ■ faire appel à ses connaissances sur les procédés du discours argumentatif ; ■ faire appel à ses connaissances de l'émetteur et du contexte de production pour soutenir sa compréhension ; ■ utiliser, en cours d'écoute, certains indices du discours pour inférer l'intention de l'auteur ; ■ évaluer l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser son projet de communication ; ■ ajuster au besoin sa manière d'écouter ou de visionner en tenant compte du déroulement du discours et du changement dans la situation d'écoute. <p>CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair. L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ utiliser divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public ; ■ respecter la concordance des temps des verbes dans les cas usuels ; ■ reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants ; ■ respecter la concordance des temps dans les cas de simultanéité ; ■ reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants ; ■ suppléer des mots et corriger des structures de phrases en cours de route afin de s'assurer de l'exactitude de la langue et de la clarté du message ; ■ maintenir et, au besoin, ajuster le registre de langue choisi.

Il est à noter que, dans quelques programmes d'études, on introduit des méthodes de travail, par exemple, dans les programmes du secondaire en Ontario, qui le fait sous une rubrique spécifique de la section Contenus d'apprentissage.

1.6 SYNTHÈSE DES SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES ENTRE LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE AU CANADA

On conclut ici la présentation des composantes des programmes d'études canadiens en communication orale. Le choix des éléments pris en considération est surtout basé sur leur récurrence dans l'ensemble des programmes d'études et sur les conséquences qu'on semble y accorder sur la formation de l'élève.

Au Canada, dans les programmes de français langue première, une large place est consacrée au travail sur la langue en tant qu'objet d'enseignement, sans toutefois minimiser son statut comme médium d'enseignement-apprentissage dans toutes les matières et son importance dans la socialisation. On se rend compte aussi que les concepteurs des programmes d'études de français langue première en milieu linguistique minoritaire ne restreignent pas l'espace culturel francophone à l'école et au foyer, mais considèrent les médias comme essentiels à l'enrichissement de la langue et de la culture de l'élève. Au terme de cet inventaire canadien, on peut dire qu'en général les programmes consultés, dans leurs principes et contenus, rejoignent plusieurs recommandations de recherches en didactique de l'oral. Il faudra se référer à la troisième partie d'*État des lieux en communication orale*, qui rapporte le résultat d'un sondage pancanadien auprès du personnel enseignant portant sur leurs perceptions et leurs pratiques de l'enseignement-apprentissage de la communication orale, pour savoir si, dans la pratique, le curriculum formel présenté dans les programmes se concrétise.

En guise de synthèse, voici un tableau présentant les composantes jugées majeures; il préleve les similitudes et différences constatées entre elles. En conclusion, on dégage quelques constats.

Tableau 24 Synthèse des similitudes et différences entre les programmes d'études de français langue première du Canada

	SIMILITUDES	DIFFÉRENCES
	TOUS LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT ET TOUTES LES PROVINCES ET TOUS LES TERRITOIRES	TOUS LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT, SELON QUELQUES PROGRAMMES D'ÉTUDES CIBLÉS
ORGANISATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE	<ul style="list-style-type: none"> Programmes par résultats d'apprentissage (RAG, RAS): Saskatchewan, Alberta (Territoires du Nord-Ouest, Nunavut), Manitoba, Nouveau-Brunswick (Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse; Terre-Neuve-et-Labrador après 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> Programmes par attentes et contenus d'apprentissage: Ontario Programmes par compétences: Québec Programme par résultats d'apprentissage prescrits (RAP): Colombie-Britannique et Yukon Divers cours offerts au secondaire en Ontario, selon les filières: cours appliqués (9^e, 10^e), cours théoriques (9^e, 10^e), cours préuniversitaires (11^e, 12^e), cours précollégiaux (11^e, 12^e), cours préemploi (11^e, 12^e) et cours optionnels Cours au choix au Nouveau-Brunswick et au Manitoba



	SIMILITUDES (suite)	DIFFÉRENCES (suite)
	TOUS LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT ET TOUTES LES PROVINCES ET TOUS LES TERRITOIRES (suite)	TOUS LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT, SELON QUELQUES PROGRAMMES D'ÉTUDES CIBLÉS (suite)
ORIENTATIONS	<ul style="list-style-type: none"> ■ Langue comme outil de communication et de développement personnel ■ Goût de l'école et d'apprendre en français ■ Principes du courant constructiviste ■ Apprentissage intégré ■ Principes d'apprentissage en milieu linguistique minoritaire ■ Place importante de la culture francophone ■ Composantes de compétences langagières pour l'apprentissage du français langue première d'enseignement (compétences cognitives, stratégiques, communicatives et culturelles, PONC); sans être nommées comme tel, elles sont développées dans les programmes des autres instances canadiennes ■ Recours privilégié aux exposés oraux au secondaire ■ Conscience des avantages de maîtriser les deux langues officielles du Canada 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Littératies multiples : Alberta (Territoires du Nord-Ouest, Nunavut) ; le concept est mentionné dans les programmes d'études du Manitoba et de l'Ontario ■ Dans le programme d'études de Terre-Neuve-et-Labrador (2001), la transdisciplinarité est explicitée, mais l'utilisation des principes afférents (décloisonnement de l'horaire, intégration des contenus, intégration des objectifs, activités, objectivation) est présente dans tous les programmes d'études canadiens ■ Importance de la culture moins explicitée au Québec ■ En Ontario, programme orienté par la politique d'aménagement linguistique
CONTENUS D'APPRENTISSAGE	<ul style="list-style-type: none"> ■ Contenus en communication orale divisés en compréhension/écoute et expression/production ■ Présentation de stratégies d'apprentissage et d'enseignement et accent mis sur leur importance dans la majorité des programmes d'études canadiens ■ Démarche d'écoute (préécoute, écoute, postécoute), maître du non-verbal, développement de compétences sociales ■ Progression des apprentissages oraux, de la maternelle au secondaire ■ Progression des apprentissages plus complexes au secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Insertion de l'interaction dans les programmes d'études inspirés du PONC ■ Pas de catégories spécifiques de stratégies en Ontario, elles sont incluses dans les contenus d'apprentissage

Dans les pages qui suivent, nous présentons brièvement les programmes d'études de français langue première de France, de Belgique et de Suisse. Le choix de ces pays est d'abord une question d'affinité linguistique, puis d'intérêt que présente l'examen des programmes d'études de ces pays dans le cadre du présent document. En effet, examiner lesdits programmes permet de comprendre la vision qu'on y présente de l'enseignement de la langue première, d'en extraire certaines caractéristiques et d'effectuer des rapprochements intéressants avec les programmes d'études canadiens de français langue première.

III BIBLIOGRAPHIE – CANADA

- CAMEF (Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation). camet-camef@cap-cpma.ca
- CMEC ou Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). *Plan d'action du projet pancanadien de français langue première. Phase II. 2005-2006 à 2007-2008, Annexe 2*, St. John's (Terre-Neuve-et-Labrador), 2003.
- DEMEUSE, Marc, et Christiane STRAUVEN. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2006.
- GOUVERNEMENT DU CANADA. *Plan d'action pour les langues officielles* (chapitre 4), Bureau du Conseil privé, 2001.
- GOUVERNEMENT DU CANADA, PATRIMOINE CANADIEN, LANGUES OFFICIELLES, DÉVELOPPEMENT DES COMMUNAUTÉS ET DUALITÉ LINGUISTIQUE. « Recensement 2001. Un regard sur les minorités de langue officielle au Canada », *Bulletin 41-42*, vol. 9, n° 2, été 2003.
- LANDRY, Rodrigue. *La francophonie canadienne en milieu minoritaire: tendances lourdes et défi de la petite enfance*, conférence au Congrès national des parents francophones (CNPf) intitulé « La petite enfance francophone en milieu minoritaire... faut voir grand », Winnipeg (Manitoba), 28-29 octobre 2004. Sur Internet: <<http://cnpf.ca/index>>.
- LANDRY, Rodrigue. « Défis de la francophonie minoritaire canadienne: une perspective macroscopique », *Publications*, Patrimoine Canada. Actes de la conférence du 16 octobre 2003, Conférence sur les perspectives canadiennes et françaises sur la diversité, partie 2, « Conceptualisation et mesure de la diversité au Canada ». Sur Internet: <http://www.pch.gc.ca/pc-ch/pubs/diversity2003/landry_f.cfm>.
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD. *Profil sociolinguistique des francophones du Nouveau-Brunswick*, Centre de recherche et de développement en éducation, Groupe de recherche sur la vitalité de la langue et de la culture, Moncton (Nouveau-Brunswick), 1994.
- LASNIER, François. *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 2000.
- LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal, Guérin, 1993.
- PONC (Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens). *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, septembre 1996. Sur Internet: <<http://www.education.gov.ab.ca/french/poc/default.html>>.



PROGRAMMES D'ÉTUDES CANADIENS CONSULTÉS

Pour consulter tous les programmes d'études canadiens :
www.educationcanada.cmec.ca/FR/About.php et Éducation@canada

Alberta

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA, DIRECTION DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE. *Programme d'études de français langue première (M-12)*, 1998.

Colombie-Britannique

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Français langue première. De la maternelle à la 7^e année. Ensemble de ressources intégrées*, 1995.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Français langue première. De la 8^e à la 12^e année. Ensemble de ressources intégrées*, 1995.

Île-du-Prince-Édouard

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. *Programme de français à la maternelle. Français langue maternelle*, juin 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD. *Français langue maternelle. Programme d'études*, 2003. Il y a un programme pour chacun des groupes d'années suivants : 1^e-2^e année, 3^e-4^e année, 5^e-6^e année, 7^e-8^e année.

Manitoba

- ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE, MANITOBA. *Français langue première, Programme d'études : document de mise en œuvre. 1^e-4^e année*, 1997. Il y a aussi un programme pour chacune des années suivantes : 5^e année, 6^e année, 7^e année, 8^e année.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA CITOYENNETÉ ET DE LA JEUNESSE, DIVISION DU BUREAU DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE. *Français langue première, Programme d'études : document de mise en œuvre*. Il y a un programme pour chacune des années suivantes : Secondaire 1 (1997), Secondaire 2 (1998), Secondaire 3 (1999), Secondaire 4 (2000).

Nouveau-Brunswick

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, DIRECTION DES SERVICES PÉDAGOGIQUES. *Programme de français au primaire. De la maternelle à la 8^e année*, juin 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, DIRECTION DES SERVICES PÉDAGOGIQUES. *Programme d'études. Français 10^e année (version provisoire)*, 2004.

Nouvelle-Écosse

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, DIRECTION DES SERVICES ACADIENS ET DE LANGUE FRANÇAISE. *Programme d'études. Français, maternelle à 2^e année*, 2001. Il y a aussi des programmes pour les groupes d'années suivants : 2^e à 4^e année, 4^e à 6^e année, 6^e à 8^e année.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, DIRECTION DES SERVICES ACADIENS ET DE LANGUE FRANÇAISE. *Programme d'études. Français, 9^e à 12^e année*, 2004.

Ontario

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année. Français*, 1997, rév. en 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 10^e année. Français*, 1999.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario 11^e et 12^e année. Français*, 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*, 2004
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace en matière de littérature de la 4^e à la 6^e année. Fascicule 5, La communication orale*, 2006.

Québec

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation à l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire (version approuvée)*, 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation à l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, 2006.

Saskatchewan

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN. *Écoles francsaskoises. Français. Programme d'études. Niveau élémentaire*, 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN. *Écoles francsaskoises. Français. Programme d'études. Niveau secondaire*, 1999.

Terre-Neuve-et-Labrador

- GOUVERNEMENT DE TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIVISION DU DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES. *Cadre politique pour l'éducation en français langue première à Terre-Neuve-et-Labrador*, 1991.
- GOUVERNEMENT DE TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIVISION DU DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES. *Guide pédagogique pour l'élémentaire. Français langue première*, 1994.
- GOUVERNEMENT DE TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIVISION DE L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES. *Français langue première, Maternelle à 6^e année*, 2001.



2. FRANCE

III TABLE DES MATIÈRES – FRANCE

2.1 Les programmes d'études de français langue d'enseignement en France, de la maternelle au lycée	67
2.1.1 Contexte	67
2.1.2 Orientations générales des programmes d'études	67
2.1.3 Objectifs généraux des programmes d'études	68
2.1.4 Structure et organisation de l'enseignement	69
2.2 Les programmes d'études à l'école primaire (écoles maternelle et élémentaire) en France – Orientations générales	71
2.2.1 Le programme d'études de français langue d'enseignement de l'école maternelle en France	73
2.2.1.1 Orientation générale du programme	73
2.2.1.2 Orientation spécifique en communication	74
2.2.1.3 Objectifs et programme	75
2.2.1.4 Composantes du domaine <i>Langage au cœur des apprentissages</i>	76
2.2.1.5 Contenus et activités en communication	77
2.2.2 Le programme d'études de français langue d'enseignement de l'école élémentaire en France	79
2.2.2.1 Orientation générale du programme	79
2.2.2.2 Orientation spécifique en communication	80
2.2.2.3 Objectifs du domaine <i>Maîtrise du langage et de la langue française</i>	81
2.2.2.4 Compétences de communication du domaine <i>Maîtrise du langage et de la langue française</i>	82
2.2.2.5 Contenus et activités d'apprentissage en communication	84



2.3 L'enseignement secondaire en France	85
2.3.1 Le programme d'études de français langue d'enseignement du collège en France	86
2.3.1.1 Orientation générale du programme	86
2.3.1.2 Orientation spécifique en communication	87
2.3.1.3 Objectifs et finalités de l'enseignement du français au collège	88
2.3.1.4 Compétences dans les langages fondamentaux attendus en fin de collège	88
2.3.1.5 Contenus d'apprentissage en communication	89
2.3.2 Le programme d'études de français langue d'enseignement du lycée en France	90
2.4 Conclusion	90
BIBLIOGRAPHIE	91

2.1 LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT EN FRANCE, DE LA MATERNELLE AU LYCÉE

2.1.1 Contexte

La France, génératrice des traditions francophones, a joué grâce à ce statut un rôle majeur auprès de plusieurs pays. De prime abord, il semble qu'à cause de ce passé substantiel les changements en éducation s'opèrent plus lentement qu'ailleurs. Il reste que l'essentiel des réformes qui ont marqué la France fut repris par certains pays. On pense, par exemple, aux lois de Jules Ferry (1881-1882), qui instaurent l'obligation de l'instruction, la gratuité et la laïcité de l'enseignement public. En France, ce service centralisé et unitaire est fourni par l'État par l'entremise du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, afin que tous les citoyens aient les mêmes droits d'accès à l'enseignement. Le ministère organise et administre l'ensemble du système éducatif, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur. Depuis, les lois de décentralisation de 1982 et 2003, les compétences relatives à la gestion matérielle des établissements sont confiées aux communes, départements ou régions, et celles ayant trait au service public de l'enseignement, soit la réglementation en matière éducative, la définition et le contenu des programmes scolaires, l'organisation des cursus scolaire et universitaire et la gestion du personnel et des établissements, demeurent du strict domaine de l'État. « Identiques pour tous les élèves de toutes les écoles, les programmes nationaux constituent un élément important du dispositif scolaire destiné à la mise en œuvre du principe d'égalité des chances¹. » Les programmes sont mis régulièrement à jour dans le *Bulletin officiel de l'éducation nationale* (B.O.) du ministère de l'Éducation nationale.

La liberté d'enseignement est reconnue en France. Il existe donc des écoles différenciées par leur mode d'administration, soit les écoles des secteurs public et privé. Les écoles primaires publiques sont financées par l'État (les communes) et le secteur privé. La plupart sont confessionnelles, et en général catholiques, et partiellement financées par l'État. D'autres écoles, dites **nouvelles**, se distinguent par leur pédagogie novatrice. L'École publique a l'obligation d'accueillir tous les enfants qui habitent sur son territoire, qu'ils soient ou non de nationalité française. La fréquentation de l'école n'est pas obligatoire en France, mais l'instruction de l'enfant l'est de six à 16 ans.

2.1.2 Orientations générales des programmes d'études

Dans la préface d'un cahier pédagogique concernant le système éducatif au collège, le ministre de l'Éducation nationale place la langue française au cœur de l'apprentissage et de l'intégration des élèves :

Un enfant qui, hors toute considération de culture, n'a pas accès à notre maison commune, la langue nationale, est un enfant mutilé. La langue française donne accès à la communication et à la culture, mais aussi aux autres langages, et pour commencer aux langages mathématiques, scientifiques, techniques. Au travers d'étapes qui vont de la maternelle à l'Université, l'enseignement est un tout et la langue française sa source. En retour, chaque matière est un affluent qui vient alimenter le fleuve principal de la langue telle qu'on l'utilise dans le calcul, l'histoire, la physique.

Les linguistes savent que la condition de l'apprentissage d'une langue écrite, c'est que les enfants puissent disposer d'une expression orale riche, articulée, vivante. Nous avons donc commencé dès l'école maternelle, avec de nouveaux programmes qui favorisent l'expression orale, et un système de repérage pour repêcher, épauler, aider ceux qui peinent ou qui perdent pied².

¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle?*, p. 7.

² Ministère de l'Éducation nationale, *Qu'apprend-on au collège? Cahier des exigences pour le collégien*, p. 3.



La réussite des élèves n'est pas présentée comme la seule responsabilité de l'école primaire. Pour nourrir la motivation scolaire et prévenir l'illettrisme, les nombreux acteurs sociaux, les parents et l'entourage proche de chaque enfant sont invités à s'investir davantage dans le processus éducatif.

Les programmes privilégient particulièrement l'interdisciplinarité, qui est une condition à la mise en place d'activités signifiantes pour l'élève, afin de susciter les apprentissages et la différenciation pédagogique. Le développement du langage s'opère par l'entremise des activités de l'ensemble des domaines ou des champs disciplinaires.

2.1.3 Objectifs généraux des programmes d'études

En adoptant la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, le gouvernement français officialisait ses grands objectifs pour l'école obligatoire dans l'article 9, qui s'énonce ainsi :

La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société³.

Ces grands objectifs sont traduits dans le document *Le socle commun de connaissances et de compétences*, où il est dit que ce document constitue une référence commune pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'école et pour tous les enseignants. On ajoute que *Le socle commun* ne remplace pas les programmes de l'école primaire et du collège, mais en constitue le fondement. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant des ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Le socle s'organise en sept compétences, dont cinq font partie des programmes d'enseignement actuels. (On déplore que les deux autres compétences, soit les compétences sociales et civiques et celles relatives à l'autonomie et à l'initiative, ne fassent pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire.) Ce socle de connaissances et de compétences s'acquiert progressivement, de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire, et son acquisition fait l'objet d'une évaluation qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité⁴.

Ce socle comprend :

- la maîtrise de la langue française ;
- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;
- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- les compétences sociales et civiques ;
- l'autonomie et l'initiative⁵.

Des motivations internes et externes ont incité la France à définir un socle commun de compétences.

³ Ministère de l'Éducation nationale, *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, article 9.

⁴ *Id.*, *Le socle commun des connaissances et des compétences*, p. 3-4.

⁵ *Id.*, *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, article 9.

Parmi les motivations internes, on compte la volonté de garantir à chaque élève les moyens nécessaires pour acquérir un socle commun de connaissances et de compétences, et de répondre à la loi qui donne à l'école la mission première de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Pour ce qui est des raisons externes, on trouve le désir de donner suite à une recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie, et de tenir compte des évaluations internationales, notamment du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie.

2.1.4 Structure et organisation de l'enseignement

Le système éducatif français est divisé en niveaux primaire, secondaire (voies générale, technologique et professionnelle) et supérieur. Il y a également la formation continue.

Comme on le voit au tableau 1, l'enseignement primaire regroupe l'école maternelle et l'école élémentaire et se divise en trois cycles. Le premier cycle, ou cycle des apprentissages premiers, accueille les enfants de trois à cinq ans et comprend la petite section (PS) et la moyenne section (MS). Le cycle 2, ou cycle des apprentissages fondamentaux, accueille les enfants de cinq à huit ans et comprend la grande section de la maternelle (GS) et de début de l'école élémentaire, soit le cours préparatoire (CP) et le cours élémentaire 1 (CE1). Le cycle 3, ou cycle des approfondissements, accueille les enfants de 8 à 11 ans et comprend trois niveaux, soit le cours élémentaire 2 (CE2), le cours moyen 1 (CM1) et le cours moyen 2 (CM2), qui termine l'école primaire⁶.

Tableau 1 Structure de l'enseignement de l'école primaire

ÉCOLE PRIMAIRE							
ÉCOLE MATERNELLE			ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE				
Petite section, 3-4 ans*	Moyenne section, 4-5 ans	Grande section, 5-6 ans	Cours préparatoire, 6-7 ans	Cours élémentaire 1, 7-8 ans	Cours élémentaire 2, 8-9 ans	Cours moyen 1, 9-10 ans	Cours moyen 2, 10-11 ans
Cycle des apprentissages premiers Cycle 1		Cycle des apprentissages fondamentaux Cycle 2		Cycle des approfondissements Cycle 3			

* Les enfants peuvent être scolarisés dès l'âge de deux ans selon leur niveau d'autonomie.

Au terme de l'école primaire, les élèves accèdent à l'enseignement secondaire, qui est divisé en deux cycles. Le premier cycle est celui du collège qui, pour la grande majorité des élèves, débouche sur le deuxième cycle, c'est-à-dire sur le lycée. L'enseignement au collège est de quatre ans et compte les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième. À la sortie du collège, après un examen, le Diplôme national du brevet (DNB) est remis aux élèves ayant démontré leurs connaissances générales du collège.

Les horaires de l'école élémentaire, cycle des apprentissages fondamentaux et cycle des approfondissements, sont clairement répartis en domaines et champs disciplinaires, selon des quotas minimum et maximum à respecter⁷.

⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, p. 17.

⁷ *Ibid.*, p.15


On résume au tableau suivant la structure de l'enseignement au secondaire.

Tableau 2 Structure de l'enseignement secondaire (collège et lycée)

COLLÈGE		
CYCLE		ÂGE
Cycle d'adaptation	Sixième	11-12 ans
Cycle central	Cinquième Quatrième	12-13 ans 13-14 ans
Cycle d'orientation	Troisième	14-15 ans

À la fin des années de collège ou après la classe de troisième, dans le système éducatif français, les élèves sont dirigés au lycée. On leur propose un choix parmi les voies générale, technologique et professionnelle. Ces voies offrent de nombreuses possibilités de parcours menant à des diplômes généraux ou professionnels. Dans un lycée général et technologique, l'enseignement s'échelonne sur trois ans et compte les classes de seconde, première et terminale.

LYCÉE				
	GÉNÉRAL	TECHNOLOGIQUE	PROFESSIONNEL	ÂGE
CLASSE DE SECONDE	Détermination Choix d'une série	Détermination Choix d'une série	Enseignement professionnel	15-16 ans
CLASSE DE PREMIÈRE	Trois séries L : Littéraire ES : Économique et scientifique S : Scientifique	Cinq séries STG : Sciences et technologie de la gestion STI : Sciences et technologies industrielles STL : Sciences et technologies de laboratoire EPS : Éducation physique et sportive	Obtention du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou brevet d'études professionnelles (BEP) en 2 ans	16-17 ans
Obtention du brevet de technicien en 2 ans				
CLASSE DE TERMINALE	Obtention du baccalauréat général ou technologique en 3 ans		Obtention du baccalauréat professionnel en 3 ans	17-18 ans



Durant leur parcours scolaire, les élèves sont sanctionnés de deux diplômes principaux : au collège, le Diplôme national du brevet (DNB) et au lycée, le Baccalauréat (BAC). Le DNB est attribué selon les résultats combinés d'un examen écrit à la fin de l'année de troisième, d'un contrôle en cours de formation effectué tout au long des classes de quatrième et de troisième et de l'enseignement optionnel facultatif. Il atteste de l'acquisition des connaissances générales et aide à la décision d'orientation de l'élève. Le BAC est obtenu après la réussite aux examens oraux et écrits de première et de terminales, et permet l'accès à l'université et à l'enseignement professionnel⁸.

L'enseignement professionnel propose trois formations : le CAP, ou certificat d'aptitude professionnelle, le BEP, ou brevet d'études professionnelles, et le baccalauréat professionnel.

2.2 LES PROGRAMMES D'ÉTUDES À L'ÉCOLE PRIMAIRE (ÉCOLES MATERNELLE ET ÉLÉMENTAIRE) EN FRANCE – ORIENTATIONS GÉNÉRALES

L'école primaire comprend l'école maternelle et l'école élémentaire. L'enfant entre à l'école primaire vers trois ans (parfois deux ans) et effectue la scolarité de l'école maternelle ou du premier cycle jusqu'à cinq ans environ. Puis il est dirigé vers la grande section de l'école maternelle, qui chevauche l'école maternelle et l'école élémentaire. Il poursuit sa scolarité à l'école élémentaire, soit au cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux) et au cycle 3 (cycle des approfondissements), pour terminer sa scolarité de l'école primaire vers 11 ans.

Dans le discours d'introduction des nouveaux programmes nationaux de 2002, le ministre de l'Éducation nationale explique le caractère essentiel de l'école primaire :

C'est là que chaque enfant acquiert les instruments de son autonomie et de son insertion future dans la société. C'est là que se forme la base de toute la culture à laquelle il pourra recourir tout au long de son existence : la maîtrise du français, des savoirs élémentaires, de langages et, peut-être surtout, de méthodes d'apprentissage dont l'assimilation est déterminante pour l'acquisition des savoirs futurs. L'école est aussi le lieu où se développent la sociabilité, la curiosité, la sensibilité ainsi que les aptitudes manuelles, physiques et artistiques⁹.

À l'école primaire, deux domaines structurent l'enseignement : la maîtrise du langage et de la langue française et l'éducation civique, appelée « Vivre ensemble » aux cycles 1 et 2. Ces deux domaines sont dits **transversaux**, car on en tient compte dans tous les champs disciplinaires et toutes les activités scolaires. En outre, dans le « Vivre ensemble », on insiste sur le fait que la communication joue un rôle décisif.

En effet, transmettre la langue nationale est l'objectif fondamental et se sentir chez soi dans la langue française est considéré comme indispensable pour accéder à tous les savoirs. Tout au long de l'école primaire, cet impératif doit être la préoccupation permanente des enseignants. On précise que, dès la maternelle, les enseignants doivent avoir le souci de favoriser, pour chaque enfant, la conquête d'un langage oral de plus en plus précis et structuré en recourant à des situations d'échanges qui associent le langage aux jeux et aux activités de toute nature plutôt qu'aux leçons de langage formelles.

Le second pilier (axe transversal) des programmes, le « Vivre ensemble » ou éducation civique, « se fixe une triple finalité : la transmission de connaissances relatives aux institutions, avec une première approche par l'histoire, l'initiation aux valeurs républicaines et démocratiques ». Dans ce second domaine transversal, on insiste sur le fait que la communication joue un rôle décisif. Le « Vivre ensemble », au cycle 1 ou cycle des approfondissements,

⁸ ÉduSCOL, site pédagogique du ministère de l'Éducation nationale, *Les épreuves*.

⁹ Ministère de l'Éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, p. 7-14.

permet à l'enfant de découvrir la vie de groupe et de la collectivité de sa classe et d'apprendre à y trouver sa place. Il commence à réaliser que des règles existent, qu'elles doivent être respectées. Il découvre que l'on peut réaliser ensemble des objectifs communs. L'ensemble des activités du programme lui permet d'édifier sa personnalité.

Les programmes de l'école primaire arrêtés en 2002 présentent plusieurs nouveautés et orientations majeures. L'une d'entre elles est l'introduction, dès la maternelle, de l'enseignement des langues vivantes orienté par un objectif de communication. Une autre en est l'évaluation des compétences attendues des élèves, lesquelles permettent le constat de l'acquisition et de l'usage des savoirs dans chaque domaine disciplinaire et à la fin de chaque cycle. Dans cette perspective, « ce n'est plus seulement la connaissance théorique des leçons qui est ici visée, mais bien la capacité d'en tirer parti en les intégrant dans son existence ».

L'évaluation du travail des enfants à l'école primaire suit un principe positif de progression et d'acquisition: « Les maîtres doivent [...] veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer des évolutions plutôt que des niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves¹⁰. » C'est sur la base des compétences que les élèves doivent être régulièrement évalués, afin de s'assurer que chacun progresse et d'intervenir le plus tôt possible si ce n'est pas le cas.

Voici les domaines qui seront étudiés durant les trois cycles de l'école primaire.

Tableau 3 Domaines d'apprentissage aux trois cycles de l'école primaire

CYCLES DES APPRENTISSAGES PREMIERS		CYCLES DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX		CYCLES DES APPROFONDISSEMENTS	
CYCLE 1		CYCLE 2		CYCLE 3	
Domaines		Domaines		Domaines	Champs disciplinaires
<ul style="list-style-type: none"> ■ Le langage au cœur des apprentissages (concerne principalement les premiers apprentissages du langage : langages d'action, d'évocation et communication, développement des facultés d'abstraction, premières expériences de l'écriture par des activités graphiques, découverte du principe d'alphabet) ■ Vivre ensemble ■ Agir et s'exprimer avec son corps ■ Découvrir le monde ■ La sensibilité, l'imagination, la créativité (activités visuelles, vocales, musicales) 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Maîtrise du langage et de la langue française (concerne l'expression orale, la lecture, la production d'écrits, la littérature, l'observation réfléchie de la langue française – grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison) ■ Vivre ensemble ■ Mathématiques ■ Découvrir le monde ■ Langue étrangère et régionale ■ Éducation artistique ■ Éducation physique et sportive 		Langue française Éducation littéraire et humaine :	<ul style="list-style-type: none"> ■ Littérature (dire, lire, écrire) ■ Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) ■ Langue étrangère ou régionale ■ Histoire et géographie ■ Vie collective (débat réglé)
				Éducation scientifique	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mathématiques ■ Sciences expérimentales et technologie
				Éducation artistique	<ul style="list-style-type: none"> ■ Éducation musicale ■ Arts visuels
				Éducation physique et sportive	
DOMAINES TRANSVERSAUX					
Maîtrise du langage et de la langue française (le langage au cœur des apprentissages)					
Éducation civique (Vivre ensemble)					

¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, p. 14.



2.2.1 Le programme d'études de français langue d'enseignement de l'école maternelle en France

On mentionne dans le programme que les écoles maternelles ne sont ni des garderies ni des jardins d'enfants. Ce sont des établissements d'éducation qui reçoivent les enfants de deux à six ans. L'école maternelle met en œuvre une pédagogie spécifique adaptée à l'âge et au développement des enfants qu'elle accueille. Elle permet aux enfants de connaître une vie en société, de former leur personnalité et de développer la pratique du langage. Elle permet aussi le dépistage des difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles et favorise leur traitement précoce. Pour les enfants de milieux défavorisés, elle est un instrument efficace d'insertion. Enfin, les plus grands peuvent y commencer l'apprentissage de la lecture.

2.2.1.1 Orientation générale du programme

Le programme de l'école maternelle présente les cinq grands domaines essentiels au développement de l'enfant (voir tableau 3). Ces domaines seront abordés sur les trois ou quatre années de la scolarité. Le programme fixe les objectifs à atteindre et décrit les compétences à construire avant le passage à l'école élémentaire.

D'autre part, « si le cycle des apprentissages fondamentaux débute à l'école maternelle, c'est que l'essentiel de l'effort que doit faire un enfant pour s'approprier les instruments de la culture écrite [...] relève de sa capacité à modifier sa relation au langage [...] »¹¹. Dès la maternelle, l'élève doit donc élargir ses compétences liées à l'expression orale, car « c'est en effet dans l'activité orale que l'écrit est rencontré à l'école maternelle »¹².

À la fin de l'école maternelle, les élèves auront donc développé des compétences de communication, tout en s'appropriant les quelques bases utiles pour entreprendre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Dans les programmes de l'école maternelle, on se penche sur la situation des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français et on en parle en ces mots :


[Cette situation touche une variété d'élèves, dont] ceux qui sont nés en France et ceux qui arrivent en cours de scolarité. Ces enfants doivent apprendre le français comme langue seconde (pour s'insérer socialement). Le statut de la langue maternelle compte pour beaucoup dans l'apprentissage. Si la langue seconde est vécue comme langue d'oppression et quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile, les motivations plus complexes.

On ajoute que :

La reconnaissance de la langue maternelle, le développement des compétences de l'enfant dans cette langue ne sont pas préjudiciables à l'apprentissage du français, bien au contraire ; l'apprentissage de la langue seconde est facilité si l'enfant possède dans sa langue maternelle ce que nous appelons le « langage d'évocation » [c'est-à-dire des actes de langage en l'absence de l'objet ou de l'action sollicitée, ou décontextualisés]. Il importe d'informer les familles de l'importance et de la nécessité de la communication dans la langue de la maison, et de développer par tous les moyens possibles les acquis des élèves dans leur langue première.

¹¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire?*, p. 52.

¹² *Id.*, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, p. 17.



Parmi les principes et les pistes qui peuvent aider l'enfant à se sentir accepté, on suggère d'accueillir l'enfant avec ses codes pour aider son intégration, de donner la priorité à l'oral et à la compréhension, de faire place aux diverses langues maternelles dans la classe et de réserver de courts moments à ces enfants¹³.

Dans le programme de l'école maternelle, on fait la mise en garde suivante :

L'accès au langage en situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté, particulièrement quand les interlocuteurs de chacune des langues sont bien identifiés et adoptent des attitudes claires en s'adressant à l'enfant. On ajoute qu'avec les tout-petits, il n'est pas nécessaire de mettre en place un enseignement de type français langue seconde. Les situations de communications liées à la vie quotidienne de la classe sont le plus souvent très efficaces, à condition qu'elles se déroulent dans un contexte où le plurilinguisme n'est pas déprécié et que l'enfant soit plus souvent sollicité¹⁴.

2.2.1.2 Orientation spécifique en communication

L'apprentissage de la langue est au cœur des activités à l'école maternelle. Comme première étape combinant enseignement et vie collective, « l'école maternelle constitue le socle éducatif et pédagogique sur lequel s'appuient et se développent les apprentissages qui seront systématisés à l'école élémentaire. C'est par le jeu, l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, y construit ses acquisitions fondamentales ». Les apprentissages premiers permettent à l'enfant d'entrer dans cette « articulation entre jeux et activités par laquelle il deviendra progressivement un écolier qui aime apprendre, qui a pris conscience qu'il existe des chemins qui mènent à des savoir-faire inédits, à des connaissances toujours neuves ». Dans cet esprit, le programme d'études concerne la totalité de l'école maternelle, tandis que les compétences recherchées sont celles de fin de grande section, quand les enfants ont cinq ans¹⁵. De plus, la répartition horaire n'est pas contraignante, contrairement aux cycles 2 et 3, et les divers champs disciplinaires n'émergent que progressivement tout au long de l'école primaire.

Dans la brochure *Le langage à l'école maternelle*, on peut lire que « le langage au cœur des apprentissages » est une expression à double signification :

Le langage est essentiel pour le développement de l'enfant et pour tous ses apprentissages puisque c'est une dimension, et souvent une condition, de l'acquisition de nombre d'autres compétences ; il est aussi permanent, intégré à toutes les activités et à la vie de l'enfant dans l'école parce qu'il s'acquiert en situation et non selon des modalités formelles de transmission qui s'apparenteraient à des « leçons ». Ainsi cette priorité ne se conçoit pas aux dépens des autres domaines, mais à partir d'eux¹⁶.

¹³ Ministère de l'Éducation nationale, *Le langage à l'école maternelle*, p. 113-115.

¹⁴ *Id.*, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, p. 84.

¹⁵ *Id.*, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, p. 16.

¹⁶ *Id.*, *Le langage à l'école maternelle*, p. 9.

2.2.1.3 Objectifs et programme

Dans un document du ministère de l'Éducation nationale, on peut lire :

En accueillant des enfants de plus en plus jeunes, l'école maternelle a fait du langage oral l'axe majeur de ses activités. En effet, au moment de leur première rentrée, les tout-petits ne savent souvent produire que de très courtes suites de mots et ne disposent encore que d'un lexique très limité. Lorsqu'ils quittent l'école maternelle, ils peuvent construire des énoncés complexes et les articuler entre eux pour raconter une histoire, décrire un objet, expliquer un phénomène. Ils sont prêts à apprendre à lire. Ce parcours doit certes beaucoup au développement psychologique extrêmement rapide qui caractérise ces années, mais il doit plus encore à l'aide incessante des adultes ou des enfants plus âgés qui entourent « l'apprenti-parleur ». C'est dire l'attention de tous les instants que les enseignants doivent porter aux activités qui mettent en jeu le langage¹⁷.

On précise aussi dans le document que cette attention de tous les instants que doit porter l'enseignant aux activités qui mettent en jeu le langage touche particulièrement les points suivants :

- Permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe et inscrire les activités dans de véritables situations de communication.
- Accompagner le jeune enfant dans son premier apprentissage du langage (langage en situation) :
 - Créer pour chaque enfant le plus grand nombre possible de situations d'échange verbal ;
 - Inscrire les activités de langage dans l'expérience (verbaliser les actions) et multiplier les interactions ;
 - Évaluer et identifier les difficultés¹⁸.

Dans le tableau 4, on y présente les objectifs du domaine *Langage au cœur des apprentissages*. On doit garder à l'esprit que ces objectifs sont présents dans tous les domaines.

¹⁷ Ministère de l'Éducation nationale, *Programme 2002, partie relative au langage commenté*, p. 1.

¹⁸ *Ibid.*, p. 1-2.



Tableau 4 Objectifs et programme du domaine *Langage au cœur des apprentissages*

Apprendre à se servir du langage pour évoquer des événements en leur absence : événements passés, à venir, imaginaires

- Rappeler verbalement les activités qui viennent de se dérouler dans la classe
- Se repérer dans le temps et utiliser les marques verbales de la temporalité
- Se rappeler des événements du récit : découvrir les cultures orales
- Se repérer dans l'espace et décrire des objets ordonnés

Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire

- Découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit
- Se familiariser avec le français écrit
- Se construire une première culture littéraire
- Prendre conscience des réalités sonores de la langue
- Prendre conscience des activités graphiques aux activités d'écriture
- Découvrir le fonctionnement du code écrit

Effectuer un premier contact avec une langue étrangère ou régionale

- Éduquer l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles
- Acquérir les premiers énoncés et quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés
- Se familiariser avec la diversité des cultures et des langues

Domaine *Vivre ensemble* (objectif qui concerne la communication) :

Échanger et communiquer dans des situations diversifiées

- Dialoguer avec des camarades, avec des adultes
- Découvrir les usages de la communication réglée
- Prendre sa place dans les discussions

2.2.1.4 Composantes du domaine *Langage au cœur des apprentissages*

Chaque domaine d'activités comporte une liste de compétences à acquérir par les enfants à la fin de l'école maternelle, donc au terme de la première année du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 1). Les compétences concernant l'oralité présentées au tableau suivant sont inhérentes au domaine *Langage au cœur des apprentissages*.

Tableau 5 Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle¹⁹

Compétences de communication

- Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (à trois ou quatre ans)
- Prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse
- Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange

Compétences concernant le langage d'accompagnement de l'action (langage en situation)

- Comprendre les consignes ordinaires de la classe
- Dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade (dans une activité, un atelier, etc.)
- Prêter sa voix à une marionnette

Compétences concernant le langage d'évocation

- Rappeler, en se faisant comprendre, un événement qui a été vécu collectivement (sortie, activité scolaire, incident, etc.)
- Comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire
- Identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner
- Raconter un conte déjà connu en s'appuyant sur la succession des illustrations
- Inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs seront correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture
- Dire ou chanter chaque année au moins une dizaine de comptines ou de jeux de doigts et au moins une dizaine de chansons et de poèmes

2.2.1.5 Contenus et activités en communication

Sur le plan pédagogique, les contenus d'apprentissage de la maternelle sont formulés sous forme de deux grandes compétences, soit la communication et le langage oral. L'enfant apprend à communiquer bien avant de savoir parler. Apprendre à communiquer, c'est apprendre à se comporter dans un échange selon les règles autant que savoir mobiliser les ressources langagières adaptées à la situation. À l'école maternelle, communiquer signifie que l'enfant doit construire sa place d'interlocuteur pour s'inscrire avec efficacité et bien-être dans ce milieu. Il doit découvrir les règles et les ressources de la situation collective et du maniement du langage dans ce cadre. Le langage oral comprend le langage en situation et le langage d'évocation, compétences relatives à la production et à la compréhension. On constate notamment l'importance de la reformulation, de la mémorisation, de la compréhension de consignes et du développement des attitudes d'empathie dans le processus d'acquisition des compétences véhiculées par la communication. Dans les situations collectives, l'oral est « nécessaire pour agir et contrôler le déroulement de l'action. Dans les apprentissages, il est indispensable pour échanger des idées, construire des coopérations, partager des projets, dire son accord et son désaccord ; il permet de s'expliquer ou de questionner, de rapporter ou de résumer, de se souvenir ou de se projeter [...] Dans les jeux, l'oral est présent pour énoncer les règles, débattre de comportements contestés, réguler l'avancée du jeu, distribuer les tours...²⁰ ».

Les documents de mise en œuvre du programme qualifient le langage de « clef de l'apprentissage et de la vie collective à l'école maternelle », puisqu'il joue « pleinement ses fonctions d'outil de communication, de

¹⁹ Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, p. 25-26.

²⁰ *Id.*, *Le langage à l'école maternelle, documents d'accompagnement des programmes 2002*, p. 29-64.

représentation du monde et d'instrument de la pensée ». On insiste sur le fait que la mémorisation de poèmes, de comptines, de jeux de doigts et de chansons contribue largement, par son caractère narratif, à cette construction progressive d'un riche répertoire de représentations et de la langue²¹.

On spécifie également qu'il n'y a pas à inventer de « leçons de communication » ni même de situations artificielles de communication; le contexte scolaire offre naturellement de nombreuses situations authentiques intéressantes, qui sollicitent la réception, la production, l'interaction selon des modalités différentes. Ces situations peuvent aider l'élève à progresser et on peut les exploiter de diverses manières en fonction de leur richesse respective²². Au moment des planifications d'activités structurées autour des domaines d'enseignement, l'enseignant tient compte des compétences que l'élève doit acquérir (voir 2.1.3), c'est-à-dire qu'il adopte une approche intégrée.

Les diverses activités, présentées dans le tableau suivant, mettent à profit les apprentissages langagiers. Lorsque l'adulte identifie les enjeux cognitifs des activités, le langage aide à mettre en perspective les expériences vécues²³.

Tableau 6 Activités permettant le développement de compétences (domaine *Langage au cœur des apprentissages*)

COMMUNICATION	LANGAGE D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ACTION	LANGAGE D'ÉVOCATION
<ul style="list-style-type: none"> ■ Répondre à une sollicitation relative à une action en cours (un mot, un geste) ■ Accepter un échange, même non verbal ■ Répondre à une sollicitation en situation par une courte phrase ■ Prendre l'initiative d'un échange sans parfois pouvoir « dire », mais en mobilisant des ressources non verbales pour se faire comprendre ■ Entrer en conversation en restant sur le sujet de départ ■ Prendre la parole dans un groupe ■ Demander la parole, écouter les autres, attendre son tour, s'exprimer en restant dans le propos ■ Défendre un point de vue dans un débat et écouter celui des autres 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprendre une consigne simple (personnalisée, en petit groupe ou en groupe classe) et en situation ■ Comprendre une consigne plus complexe (comportant deux tâches successives ou portant sur un référent hors de la situation) et personnalisée ■ Faire parler une marionnette pour saluer, donner son avis (permet aux plus timides de parler) ■ Faire dire une comptine, un poème, une histoire inventée à une marionnette ■ Faire interagir une marionnette avec une autre, animée par l'enseignant (qui s'adapte et facilite le dialogue) ■ Raconter et expliquer ce qu'on fait, comment et pourquoi (phrases construites et vocabulaire précis) ■ Dire ce qu'on fait, a fait ■ Comparer ce qu'on a fait avec ce que fait un camarade 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Rappeler un événement proche et se faire comprendre en ajustant son propos en fonction des réactions de l'enseignant ■ Reformuler l'histoire en suivant les illustrations du livre ou reformuler sans support en restituant tout ce qui est important ■ Nommer et identifier les personnages d'une histoire (les caractériser) ■ Retrouver l'histoire dont les personnages sont donnés ■ Inventer une histoire à partir de déclencheurs (images, amorce en fonction des questions de l'enseignant) ou de son invention ■ Dire ou chanter, avec le soutien de l'enseignant, en faisant les gestes appropriés ■ Dire ou chanter seul une comptine, une chanson, un poème ou faire un jeu de doigts appris en classe

²¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Le langage à l'école maternelle*, p. 5.

²² *Ibid.*, p. 35.

²³ *Ibid.*, p. 13.



Il est dit dans les documents d'accompagnement que la marionnette sert souvent de médiateur entre l'enseignant et la classe. Par son côté meneur de jeu, sécurisant et complice, elle favorise le dialogue avec les enfants, elle est une source d'imprégnation verbale par son discours, elle suscite la communication entre petits groupes et permet de multiplier les situations d'action²⁴.

Parmi les activités de production orale, la dictée à l'adulte est un moyen d'entrer dans l'écrit par l'oral. L'enfant dicte à l'adulte son histoire, l'adulte l'écrit et l'élève met des lettres et des mots sur ses paroles. Le cahier de vie est à la fois la mémoire de la vie de l'enfant et une passerelle entre l'école et la famille. Il permet de conserver des écrits, des images, des photographies, des objets, etc., provenant de l'école et du cercle familial et ainsi de provoquer des situations de langage motivantes et de développer les échanges et la communication²⁵. Le programme souligne le rôle capital de la mémorisation, par son caractère narratif, dans la construction progressive d'un riche répertoire de représentations et de langage²⁶.

2.2.2 Le programme d'études de français langue d'enseignement de l'école élémentaire en France

L'école élémentaire se compose de deux cycles, soit le cycle des apprentissages fondamentaux ou cycle 2, suite des apprentissages débutés à l'école maternelle, et le cycle des approfondissements ou cycle 3, dernière étape avant le collège. Pour une vue des domaines et des champs disciplinaires des programmes de ces deux cycles, voir le tableau 3.

2.2.2.1 Orientation générale du programme

Les passages de l'école maternelle à l'école élémentaire et du cycle 2 au cycle 3 sont considérés comme des ruptures importantes et nécessaires pour l'enfant. Dans la perspective d'une continuité entre école maternelle et école élémentaire, l'enseignement du cycle 2 emprunte la pédagogie de la maternelle et les programmes sont encore organisés en grands domaines d'activités plutôt qu'en champs disciplinaires. Ainsi, de nouveaux domaines apparaissent, tandis que d'autres constituent un prolongement de ceux abordés à la maternelle :

[...] C'est évidemment le cas de la « Maîtrise du langage et langue française », même si la part relative de l'oral et de l'écrit s'y inverse. C'est le cas de « Vivre ensemble » qui conserve la même orientation : accompagner l'enfant dans sa progressive acceptation de la vie collective et de ses contraintes, mais aussi dans la construction de sa personnalité. C'est le cas de Découvrir le monde qui reste, comme à l'école maternelle, le domaine privilégié de l'éducation de la curiosité [...], en même temps que l'occasion d'une première structuration des grandes catégories de la connaissance : le temps, l'espace, la matière, la causalité...

Les domaines « Éducation artistique » et « Éducation physique et sportive », esquissés à l'école maternelle, se constituent à part entière en bénéficiant de la maturation accrue des élèves : les nouveaux comportements moteurs qui deviennent possibles ouvrent la voie à l'utilisation d'instruments et à des techniques plus complexes ; l'autonomie et la force d'expression des enfants sont préservées dans un cadre où leur créativité se développe avec plus de moyens et de maîtrise.

[...] le domaine « Langue étrangère ou régionale », déjà entrevu à l'école maternelle, devient au cycle 2 l'objet d'un enseignement explicite et structuré. C'est là une importante nouveauté des présents programmes. Il s'agit de conduire chaque enfant jusqu'à une première pratique d'une langue autre que le français [...]

²⁴ Ministère de la Jeunesse, *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*, document d'accompagnement des programmes, p. 10-11.

²⁵ *Ibid.*, p. 14 et Ministère de l'Éducation nationale, *Le langage à l'école maternelle*, documents d'accompagnement des programmes 2002, p. 14.

²⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, p. 22.



Là [au cycle 2] commencent véritablement les mathématiques et leurs modèles. D'une part, l'élève prend mieux conscience du pouvoir que lui donnent les nombres pour choisir, décider ou agir dans des situations réelles. D'autre part, en même temps qu'il comprend le fonctionnement du principe alphabétique, il accède à l'intelligence du système d'écriture des nombres, aux relations que ce dernier permet d'explicitier et aux possibilités de calcul qu'il ouvre²⁷.

Au cycle des approfondissements, « l'élève continue à acquérir les bases de son éducation : maîtrise du langage et de la langue française, éducation civique, mathématiques, éducation artistique et éducation physique ». Toutefois, il construit des connaissances de manière plus réfléchie et s'approprie des instruments intellectuels plus assurés, tout en sollicitant « les facettes de son intelligence et, plus particulièrement, ses capacités d'action et sa sensibilité ». Ainsi, « la pédagogie du cycle 3 ne doit pas se replier sur une conception abstraite et formelle de l'accès aux connaissances », mais « sur l'expérience concrète ».

Les apprentissages essentiels effectués durant le cycle 2 sont évalués de façon nationale et identique pour tous les élèves de CE2 durant le mois de septembre de leur entrée au cycle 3.

2.2.2.2 Orientation spécifique en communication

Le début du cycle des apprentissages fondamentaux prépare l'enfant à un nouvel apprentissage : le passage de l'oral à l'écrit, durant lequel l'oral tient toujours une place considérable et s'associe avec la lecture et l'écriture. La maîtrise du langage demeure toujours l'axe fédérateur de l'ensemble de l'apprentissage²⁸.

Le programme propose deux grands domaines transversaux : la maîtrise du langage et de la langue française, et l'éducation civique. Le but de ces domaines transversaux est d'ancrer les différents apprentissages des élèves dans des situations signifiantes et concrètes. Comme le programme l'indique :

[...] On entend par maîtrise du langage et de la langue française dans leurs usages scolaires l'ensemble des capacités qui permettent à un élève de bénéficier pleinement des échanges oraux qui ont lieu dans la classe à propos de tous les aspects du programme, de lire en les comprenant les textes supports de toutes les activités pédagogiques, de se servir de l'écriture pour organiser les connaissances requises à ce niveau, pour les mémoriser et pour manifester par écrit ce qui en a été compris et acquis²⁹.

La maîtrise du langage et de la langue française « doit être, pour chaque enseignant du cycle 3, la priorité des priorités et une préoccupation permanente. Aucun élève ne doit quitter l'école primaire sans avoir cette assurance minimale dans le maniement du français oral et du français écrit, qui permet d'être suffisamment autonome pour travailler au collège ».

Ces capacités doivent se développer en contexte. Dans le programme, on propose donc les compétences à acquérir selon les différentes situations de communication en classe (générales) ou les champs disciplinaires de ce cycle (spécifiques). Les apprentissages en littérature et en grammaire viennent s'intégrer à l'oral, la lecture et l'écriture, ce qui assure l'intégration de la culture française.

²⁷ Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, p. 40.

²⁸ *Ibid.*, p. 41.

²⁹ *Ibid.*, p. 66.

2.2.2.3 Objectifs du domaine *Maîtrise du langage et de la langue française*

Les objectifs de l'enseignement à l'école élémentaire sont définis comme le prolongement de ceux fixés à l'école maternelle :

Le cycle des apprentissages fondamentaux doit permettre à chaque élève d'apprendre à lire et à écrire le français tout en se familiarisant avec quelques aspects majeurs de la culture écrite. C'est une première étape dans un cheminement qui a commencé dès l'école maternelle par l'accès au langage de l'évocation [...] et par la familiarisation avec la langue et la culture de l'écrit [...] Ces objectifs sont loin d'être atteints lorsque l'enfant entre à l'école élémentaire. Ils doivent être visés avec la même détermination non seulement au cycle 2, mais au cycle 3, sans parler du début du collège³⁰.

Les objectifs spécifiques au domaine d'activités *Maîtrise du langage et de la langue française* précisent que l'enfant commence à se familiariser avec la culture écrite, tout en poursuivant les apprentissages premiers. Au cycle des approfondissements, ce domaine, tant à l'oral qu'à l'écrit, demeure l'objectif essentiel. La maîtrise de la langue est considérée comme un droit pour chaque élève, devant rester un souci permanent de tous les enseignants, car elle est la base de l'accès à toutes les connaissances.

Toutefois, sous ce même et principal objectif, les priorités pédagogiques se complexifient tout au long du primaire³¹ :

Pendant le cycle 2, l'acquisition de la lecture et de l'écriture constituait le versant le plus important de la maîtrise du langage et imposait qu'on y consacre l'essentiel des activités. Toutefois, on continuait parallèlement à développer tous les autres aspects du langage oral dans les grands domaines d'apprentissage et à nourrir l'élève des connaissances culturelles sans lesquelles la compréhension de ce qu'il lit demeurerait bien trop limitée.

Au cycle 3, aucun des différents aspects de la maîtrise du langage oral et écrit ne doit être négligé. En particulier, le fait qu'une grande majorité des élèves soient parvenus à une première autonomie en lecture ne doit en aucun cas conduire à omettre d'en poursuivre l'enseignement de manière spécifique. On doit veiller à obtenir une véritable articulation entre la compréhension de textes de plus en plus complexes et de plus en plus variés et la reconnaissance des mots qui, progressivement, s'automatise.

Les objectifs de la maîtrise du langage et de la langue française à l'école élémentaire sont énumérés dans le programme du cycle 2 et sont présentés dans le tableau 7, à la page suivante.

³⁰ Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, p. 41-42.

³¹ *Ibid.*, p. 66-67.

Tableau 7

Objectifs du domaine *Maîtrise du langage et de la langue française* de l'école élémentaire³²

Maîtrise du langage oral

- Prendre toute sa place dans le réseau des communications quotidiennes
- Entrer dans le dialogue didactique
- Continuer à apprendre à parler la langue française et à la comprendre
 - Permettre des prises de parole plus longues, améliorer la compréhension en dehors des situations de dialogue
 - Faciliter la compréhension des textes narratifs (en situation d'écoute et de reformulation alternées)
 - Faciliter la compréhension des textes explicatifs (en situation de découverte collective)
 - Articuler maîtrise du langage oral et maîtrise du langage écrit
- Parler sur des images
- Structurer et augmenter le vocabulaire disponible
- Dire des textes

Lecture

- Avoir compris le principe qui gouverne le codage alphabétique des mots
- Savoir segmenter les énoncés écrits et oraux jusqu'à leurs constituants les plus simples
- Deux manières d'identifier les mots :
 - Apprendre à identifier les mots par la voie indirecte (déchiffrer)
 - Apprendre à identifier les mots par la voie directe
- Comprendre les textes

Écrire des textes

- Faire des activités graphiques
- Résoudre les problèmes d'orthographe
- Mobiliser ses connaissances et organisation de textes
- Mettre en mots
- Éditer des textes

2.2.2.4 Compétences de communication du domaine *Maîtrise du langage et de la langue française*

Au cycle 3, ce sont les compétences visées à la fin du cycle qui permettent d'organiser le travail : programmation des activités sur toute la durée du cycle, structuration de chaque séquence d'apprentissage, évaluation des acquis. Les compétences générales sont celles utilisées dans toutes les situations de classe : dialogue collectif, situations de travail de groupe et de mise en commun des résultats, situations d'exercice, situations générales. Ensuite, les compétences spécifiques font référence à des domaines ou à des disciplines précises : éducation civique, littérature, observation réfléchie de la langue française, langues étrangères ou régionales, histoire, géographie, etc.

³² Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, p. 41-48.

Les tableaux 8 et 9 présentent quelques exemples de compétences devant être acquises respectivement en fin de cycle 2 et 3.

Tableau 8 **Compétences de communication du domaine *Maîtrise du langage et de la langue française* au cycle 2**

Maîtrise du langage oral: communiquer

- Écouter autrui, demander des explications et accepter les orientations de la discussion induites par l'enseignant
- Exposer son point de vue et ses réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange
- Faire des propositions d'interprétation pour oraliser un texte appris par cœur ou pour dire un texte en le lisant

Maîtrise du langage de l'évocation

- Rapporter un événement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre
- Proposer des corrections pertinentes portant sur la cohérence du texte ou sur sa mise en mots (syntaxe, lexicque), en situation de dictée à l'adulte (d'un texte narratif ou explicatif)
- Dégager la signification d'une illustration rencontrée dans un album en justifiant son interprétation à l'aide des éléments présents dans l'image ou des situations qu'elle suggère
- Dire un poème ou un court texte parmi ceux qui ont été appris par cœur dans l'année (une dizaine), en l'interprétant

Tableau 9 **Compétences générales et spécifiques relatives à la communication au cycle 3**

Compétences générales: savoir se servir des échanges verbaux en classe

Situations de dialogue collectif (échanges avec la classe et avec le maître)

- Saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives
- Questionner l'adulte ou les autres élèves à bon escient
- Se servir de sa mémoire pour conserver le fil de la conversation et attendre son tour
- S'insérer dans la conversation
- Reformuler l'intervention d'un autre élève ou du maître

Compétences spécifiques en littérature (dire, lire, écrire)

- Formuler dans ses propres mots une lecture entendue
- Participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue
- Être capable de restituer au moins dix textes (de prose, de vers ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés
- Dire quelques-uns de ces textes en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'explicitier cette dernière)
- Mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique



Compétences spécifiques en observation réfléchie de la langue française (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire)

- Participer à l'observation collective d'un texte ou d'un fragment de texte pour mieux comprendre la manière dont la langue française y fonctionne
- Justifier son point de vue

Compétences spécifiques en langues étrangères ou régionales

- Comprendre quelques énoncés oraux simples dans une autre langue que le français
- Engager un dialogue simple (avec un locuteur facilitant la communication) dans la langue étudiée
- Décrire des lieux ou des personnes connus et faire un très court récit dans une autre langue que le français

On remarque la place accordée à la reformulation des propos du maître ou d'un document visuel ou écrit. On voit également que la culture, par le biais de la littérature, est intégrée très tôt de façon systématique. C'est par la littérature que le programme français introduit la culture. Cette culture est présente partout.

2.2.2.5 Contenus et activités d'apprentissage en communication

Le cycle des apprentissages fondamentaux évoque plutôt la maîtrise de la langue orale en tant qu'objectifs d'apprentissage. Le programme propose différentes situations de communication formelles ou informelles dans lesquelles les élèves sont amenés à prendre la parole, à comprendre un discours oral ou à développer leurs habiletés langagières.

L'école élémentaire, au cycle des apprentissages fondamentaux, structure l'enseignement en domaines. Dans un souci d'intégration, on englobe, dans le domaine de la langue française, à la fois l'expression orale, la lecture, l'écriture, l'observation réfléchie de la langue et la littérature. Au cycle des approfondissements et toujours dans le même domaine et dans le même esprit, la langue étrangère, l'histoire, la géographie et le champ disciplinaire *Vie collective* sont inclus. Au cycle 3 débutent les champs disciplinaires. Pour plus de détails sur les domaines (champs disciplinaires) de l'école élémentaire, voir le tableau 3.

Les documents officiels mettent en relief les contenus des programmes de l'élémentaire grâce à la description des activités quotidiennes recommandées aux enseignants. Dans le tableau 10, on énumère et met en parallèle certaines des pratiques des cycles 2 et 3 afin d'observer leur évolution.

Tableau 10 Types d'activités du programme de français des cycles 2 et 3 liées à l'oralité³³

CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX CYCLE 2 (5 À 7 ANS)	CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS CYCLE 3 (8 À 10 ANS)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Débat qui porte sur la vie collective (débatte des problèmes rencontrés) ■ Dialogue maître/élève (structuration d'une connaissance incertaine, la sortie d'une incompréhension, prise de conscience d'une erreur et correction) (construction d'une meilleure compréhension ou expression) ■ Rappel d'un événement passé (prises de paroles plus longues et compréhension en dehors du dialogue) ■ Exploration et interprétation d'images (passage de l'élaboration des significations à la verbalisation) ■ Discussion sur la compréhension de textes (vocabulaire) ■ Compréhension de textes narratifs en situation d'écoute et de reformulation (albums ou histoires illustrées) ou textes explicatifs en situation collective (documentaires) ■ Mémorisation de textes (après compréhension et discussion) ■ Lecture à haute voix (compréhension de longs textes) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Débat (autour d'un texte, organisation d'un débat, argumentation par les connaissances acquises, généralisation, prise de décision) ■ Échange en classe avec les élèves ou le maître (dialogue de communication, pratique d'une langue seconde) ■ Narration (description de lieux ou personnages connus, récit d'un événement, utilisation des lexiques, présentation d'un projet) ■ Interprétation (œuvre théâtrale, contenu d'un texte) ■ Compréhension (énoncés oraux d'une langue seconde, textes, documents historiques ou géographiques) ■ Mémorisation de textes (restitution quantitative) ■ Lecture à haute voix, lecture à d'autres (diction, compréhension de son propre texte ou celui des autres) ■ Reformulation d'un texte entendu ou lu

Exemple de l'évolution des activités, la lecture à haute voix au cycle des apprentissages fondamentaux est en lien avec la lecture à d'autres, c'est-à-dire la lecture pour des auditeurs, au cycle des approfondissements. Cela signifie que l'activité de lecture à haute voix se complexifie et permet une progression des apprentissages. De même, le dialogue individualisé maître/élève du cycle des apprentissages fondamentaux se transforme en échange collectif entre le maître et les élèves. De plus, de nouvelles activités nécessitant un premier contact avec l'oral sont ajoutées au cycle des approfondissements. Dans leurs pratiques, il est nécessaire d'avoir discuté et écouté divers documents oraux avant de travailler la diction ou d'observer collectivement un texte.

Dans le processus de compréhension des textes explicatifs au cycle 2, « production et compréhension se complètent: parcours en commun d'un document, dialogue sur les aspects successifs des éléments d'information, synthèses partielles demandées aux élèves et relancées par le maître, synthèse finale qui peut être là encore obtenue par une dictée à l'adulte³⁴ ».

2.3 L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE

En France, l'enseignement secondaire s'étend de la fin de l'école primaire à l'université. L'école secondaire comprend deux ordres d'enseignement, soit le collège et le lycée. Le collège accueille pendant quatre ans tous les élèves ayant suivi leur scolarité élémentaire. Les élèves commencent en classe de sixième (cycle d'adaptation), suivie de la cinquième, de la quatrième (cycle central) et de la troisième (cycle d'orientation). L'enseignement du collège est sanctionné par le diplôme national du brevet (DNB). Le lycée est composé des

³³ Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, p. 42-44 et p. 68-71.

³⁴ *Ibid.*, p. 43.



classes de seconde, de première et de terminale. La classe de seconde est une classe de détermination (seconde générale et technologique ou seconde professionnelle). On choisit son orientation en classe de première (lycée professionnel, technologique ou général). Les lycéens passent le baccalauréat (premier diplôme universitaire) en fin de la terminale. Ce diplôme permet de s'inscrire à l'université de son choix.

Le collège couvre les dernières années de l'école obligatoire, tandis que le lycée correspond à l'enseignement postobligatoire. Il ne sera question dans ce document que de la période de l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire du collège. Le lycée ne sera donc pas présenté.

Au collège, dans un souci d'intégration la plus rapide possible, les élèves non francophones primo-arrivants sont inscrits dans une classe de rattachement et suivent des cours de français langue seconde (FLS) en fonction de leurs besoins. La classe de rattachement permet à ces élèves de suivre des cours dont la discipline n'exige pas une compréhension approfondie du français (p. ex., éducation physique, arts plastiques), ce qui leur donne aussi l'occasion de socialiser avec des jeunes de leur âge et d'apprendre d'eux.

2.3.1 Le programme d'études de français langue d'enseignement du collège en France

Les enseignements au collège assurent, dans le cadre de la scolarité obligatoire, la formation qui sert de base à l'enseignement secondaire et préparent les élèves aux voies de formation ultérieures. À cet ordre d'enseignement, le parcours de formation est commun à tous les élèves, les dotant ainsi d'une même culture conforme aux idéaux républicains.

2.3.1.1 Orientation générale du programme

Outre l'acquisition des savoirs, l'école a pour but de véhiculer les valeurs fondamentales de la République, de la laïcité, de la citoyenneté ou de la vie en société. Les savoirs enseignés dans chaque discipline participent tous à la formation du citoyen et les principes de l'éducation civique s'appliquent à l'ensemble des activités du collège. L'élève prend conscience des enjeux humains et relationnels comme le racisme et la violence, des réalités de la vie collective et associative, mais aussi de sa première responsabilité, son travail. À travers le partage d'une « culture commune », les élèves construisent leur identité individuelle et collective, d'où l'idée de « culture scolaire partagée ».

Les programmes du collège sont toujours organisés par contenus d'apprentissage et fixent également les objectifs à atteindre et les compétences à acquérir.

Le programme propose de dépasser la mosaïque des savoirs. On peut lire que pour mieux cerner le sens général des programmes, tout en respectant leur spécificité, il situe les différentes matières dans un cadre plus vaste : celui de grands regroupements ou pôles disciplinaires, au sein desquels les savoirs particuliers peuvent coopérer entre eux de manière plus féconde. Les pôles regroupent chacun plusieurs disciplines ; ils ne sont ni catalogues de savoirs, ni inventaires de compétences. Ils offrent une harmonie entre les différents apprentissages et une vision dynamique de la culture en fournissant aux élèves un cadre rationnel pour comprendre le monde et le rendre intelligible³⁵. Ces pôles sont : Maîtrise des langages, Culture des humanités et Culture scientifique et technique. Le tableau suivant présente la composition de ces pôles.

³⁵ Ministère de l'Éducation nationale, *Qu'apprend-on au collège ? Cahier des exigences pour le collégien*, p. 13.

Tableau 11 Répartition de l'enseignement par pôle disciplinaire au collège

RÉPARTITION DES DISCIPLINES COLLÉGIALES PAR PÔLE		
MAÎTRISE DES LANGAGES	CULTURE DES HUMANITÉS	CULTURE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE
<ul style="list-style-type: none"> ■ Français ■ Langues vivantes ■ Mathématiques ■ Technologies de l'information et de la communication ■ Enseignements artistiques ■ Éducation physique et sportive 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Français ■ Histoire et géographie ■ Langues vivantes ■ Enseignements artistiques ■ Langues anciennes 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mathématiques ■ Sciences de la vie et de la Terre ■ Physique et chimie ■ Technologie

Au cycle d'adaptation ou en classe de 6^e, on consolide les acquis de l'école primaire et on initie les élèves aux méthodes de travail du collège. Au cycle central (classes de 5^e et de 4^e), l'objectif est d'approfondir les savoirs et les savoir-faire et d'introduire un enrichissement progressif par des options facultatives, soit la physique-chimie et une langue ancienne en 5^e. En quatrième, les collégiens choisissent une seconde langue vivante étrangère ou régionale. En troisième, au cycle d'orientation, on complète les acquis des années précédentes et on prépare les collégiens aux formations générales, technologiques et professionnelles. Le collégien de troisième peut poursuivre l'apprentissage des langues vivantes étudiées en classe de 4^e. Il peut choisir, à titre facultatif, une langue ancienne, une langue vivante soit régionale ou étrangère ou un module de découverte professionnelle. À la fin de ce cycle, l'élève passe le diplôme national du brevet et peut s'orienter, soit en classe de seconde au lycée général et technologique ou en classe de seconde professionnelle ou à une première année de préparation au certificat d'aptitude professionnelle (CAP) au lycée professionnel.

Le programme du collège favorise le travail par des séquences didactiques, qui est un mode d'organisation des activités rassemblant, sur plusieurs séances, des contenus d'ordre différent autour d'un même objectif.

2.3.1.2 Orientation spécifique en communication

En pratique, dès le collège, l'enseignement du français doit pouvoir illustrer la grande richesse de la langue et permettre aux élèves d'acquérir une culture littéraire commune. Il doit les amener, avec le soutien des disciplines enseignées, à s'exprimer clairement, à l'écrit comme à l'oral. Cette orientation doit être comprise comme une nécessité dans une perspective aussi bien personnelle que professionnelle.

Le point suivant mérite d'être souligné : parler, lire et écrire sont des apprentissages qui doivent se poursuivre tout au long de la scolarité. À l'école primaire, l'oral était central, tous les apprentissages passaient par lui. En revanche, les élèves de sixième ne maîtrisent pas une prise de parole longue et le respect des normes propres à un genre (exposé, etc.), ce qui est à consolider au collège. Les échanges oraux entre les élèves doivent être stimulés, par exemple, à l'occasion de comptes rendus critiques de lecture ou d'un travail sur l'image.



2.3.1.3 Objectifs et finalités de l'enseignement du français au collège

Dans le document *Enseigner au collège*³⁶, on écrit que le collège est aujourd'hui le niveau de formation le plus élevé commun à tous les élèves. Au-delà du collège, les itinéraires se diversifient. On précise que l'enseignement du français au collège a pour finalité de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable. Dans cette perspective, l'objectif du collège est de faire accéder l'élève à la maîtrise des formes fondamentales de discours, ce qui signifie rendre l'élève capable de s'exprimer clairement à l'oral et à l'écrit et lui fournir les éléments essentiels d'une culture commune. Les principaux objectifs de l'enseignement du français au collège sont :

- Maîtrise des principales formes de discours ;
- Formation du jugement personnel et maîtrise des moyens pour le faire entendre et comprendre ;
- Acquisitions des connaissances culturelles fondamentales pour construire l'identité individuelle et sociale ;
- Enrichissement de l'imaginaire et initiation à la compréhension des formes symboliques³⁷.

2.3.1.4 Compétences dans les langages fondamentaux attendus en fin de collège

Le premier pôle vise l'acquisition de compétences instrumentales dans les langages fondamentaux que sont le français, les langues vivantes, les mathématiques et les technologies de l'information et de la communication, les arts, l'éducation physique et sportive, compétences dont tous les élèves auront besoin pour atteindre une réelle autonomie d'expression. Dans la plupart des cas, ces compétences sont transversales à plusieurs disciplines et toutes contribuent à la maîtrise de la langue nationale.

Tableau 12 Exemples de compétences à acquérir au collège³⁸

MAÎTRISE DES LANGAGES

- S'exprimer clairement et correctement, par oral et par écrit, dans différentes circonstances et avoir une familiarité suffisante avec les principales formes de discours :
 - lire différents types de textes
 - résumer une lecture
 - raconter un événement
 - justifier un point de vue
 - rédiger une lettre argumentée
 - participer de manière pertinente à un débat
- Se faire comprendre et communiquer dans deux langues vivantes, dans les situations orales et écrites les plus courantes
- Construire des déductions logiques, des hypothèses argumentées, des raisonnements de cause à effet, en s'appuyant sur les savoirs et savoir-faire acquis en mathématiques et en sciences expérimentales

Le programme d'études établit également les savoirs et les compétences à acquérir dans chaque discipline à la fin du collège, le tableau 13 en propose quelques exemples.

³⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Enseigner au collège*, p. 15.

³⁷ *Ibid.*, p. 68.

³⁸ Ministère de l'Éducation nationale, *Qu'apprend-on au collège ? Cahier des exigences pour le collégien*, p. 14.

Tableau 13 Exemples de savoirs et de compétences à maîtriser en fin de collège³⁹

FRANÇAIS

S'exprimer oralement:

- Intervenir dans un débat pour exposer une opinion et réfuter d'éventuelles objections
- Présenter un bref exposé construit en fonction d'un auditoire précis
- Lire à haute voix ou dire un texte de façon expressive

Pour l'ensemble des activités de français, l'élève doit maîtriser, oralement et par écrit, les principaux outils de la langue.

Sur le plan grammatical:

- Utiliser correctement les structures fondamentales (sujet, compléments du verbe et de la phrase, qualification et détermination du nom) dans la phrase simple et la phrase complexe
- Conjuguer les verbes des 1^{er} et 2^e groupes, des verbes usuels du 3^e groupe
- Maîtriser les éléments qui assurent la cohérence d'ensemble d'un texte (pronoms, mots de reprise, mots de liaison)
- Opérer les choix grammaticaux (comment exprimer l'ordre, le souhait, l'hypothèse, etc.) permettant d'adapter ses propos à la personne à laquelle il s'adresse, en fonction de l'effet recherché

Sur le plan lexical:

- Employer avec exactitude le vocabulaire usuel, concret et abstrait
- Prendre appui sur la formation des mots (préfixes, suffixes, radicaux) pour les comprendre et les orthographier

Sur le plan orthographique:

- Maîtriser les principales règles d'orthographe, grammaticales et lexicales
- Avoir recours spontanément et efficacement aux outils de vérification (dictionnaire, correcteur d'orthographe)

2.3.1.5 Contenus d'apprentissage en communication

Le but fondamental du cours de français est d'amener les élèves à s'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, de façon précise et nuancée et de leur apprendre à communiquer dans des situations variées. Les deux formes d'expression les plus fréquemment utilisées et les plus indispensables à la vie courante sont le récit et l'argumentation. Voilà pourquoi, dans le programme de français, la maîtrise de la langue nécessite l'appropriation des différentes formes d'expression, appelées aussi discours. La diversité des situations dans lesquelles l'élève est amené à s'exprimer, telles que l'interrogation, la réponse, la persuasion, l'interprétation, l'oblige à s'adapter à son auditoire et donc à étendre sa capacité de communication. On trouvera au tableau suivant des formes d'expression identifiées dans le programme.

³⁹ Ministère de l'Éducation nationale, *Qu'apprend-on au collège? Cahier des exigences pour le collégien*, p. 30-31 et 39-40.



Tableau 14 Exemples de contenus portant sur les formes d'expression au collège

FRANÇAIS AU COLLÈGE

- **Le récit:** le récit simple (en 6^e) est enrichi par des descriptions de lieux et des portraits (en 5^e), par l'introduction de dialogues (en 4^e) et d'éléments plus complexes tels que des « retours en arrière » (en 3^e).
- **L'argumentation:** les élèves défendent une opinion, un point de vue, essentiellement à l'oral en 6^e et 5^e; en 4^e, ils apprennent à présenter des informations en les expliquant; en 3^e, ils apprennent à défendre une thèse ou une opinion à l'écrit comme à l'oral (en utilisant des arguments simples accompagnés d'exemples; en utilisant un récit ou une description qui permettent d'illustrer ou de démontrer la justesse de la position qu'ils défendent).
- **Exposés, échanges et débats:** les élèves tiennent compte de l'auditoire auquel ils s'adressent (en respectant notamment les particularités et les différents registres de l'expression orale – « familier », « correct », « recherché » – et en fonction de l'effet qu'ils cherchent à produire sur cet auditoire: l'amuser ou au contraire l'émouvoir, éventuellement pour mieux le convaincre).
- **Lecture à voix haute:** les élèves récitent un texte de façon expressive. De la même façon, l'étude du texte théâtral intègre des formes simples de mise en voix et de mise en scène.

2.3.2 Le programme d'études de français langue d'enseignement du lycée en France

Dans le système éducatif français, la fin des années de collège marque le moment où les élèves sont dirigés vers le lycée, pour faire leur choix parmi diverses voies et plusieurs parcours menant à des diplômes généraux ou professionnels. La fin du collège marque également celle de la période d'école obligatoire. On se rappellera qu'il n'est question, dans le présent document, que des programmes faisant partie de l'enseignement obligatoire. Le lycée ne sera donc pas présenté.

2.4 CONCLUSION

En résumé, en France, on remarque un grand souci de dispenser à tous les élèves une culture commune, et ceci, jusqu'en troisième, moment où débute la diversification. Les programmes sont assez généraux, c'est-à-dire que les contenus sont présentés de façon successive mais non progressive. On n'impose ni séquence ni progression; la progression est du ressort de l'enseignant. Toutefois, les compétences attendues en fin de cycle sont clairement exprimées, du premier cycle de l'école élémentaire au cycle d'orientation, à la fin du collège, et elles sont mesurées à des moments précis de la trajectoire scolaire. Dans plusieurs cas, ces compétences sont transversales, c'est-à-dire qu'elles servent de lien intégrateur des matières, comme c'est le cas de l'insistance sur la communication, qui est soulignée dans l'ensemble des matières. On remarque aussi l'importance que les programmes de français du préscolaire au lycée accordent à la reformulation, à la mémorisation et à l'oral, médium d'enseignement. On a également noté le souci d'intégration dont on fait preuve envers les nouveaux arrivants, par le truchement d'activités d'apprentissage d'une langue seconde.

III BIBLIOGRAPHIE – FRANCE

- ÉduSCOL, SITE PÉDAGOGIQUE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE.
Sur Internet : <<http://eduscol.education.fr/D0071/accueil.htm>> ou <<http://eduscol.education.fr/D0056/bacg.htm>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, Paris, 5 mai 2005.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Loi d'orientation sur l'éducation*, loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 (modifiée par la loi n° 95-836 du 13 juillet 1995), chapitre II, *L'organisation de la scolarité*, article 4. Sur Internet : <http://www.ac-nancy-metz.fr/VieScolaire/Textes_circ/LoiOrient.htm#T1>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors série n° 1 sur les horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, 14 février 2002, 94 p.
Sur Internet : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Paris, Centre national de documentation pédagogique (CNDP)/Éditions XO, 2005, 350 p.
Sur Internet : <<http://www.cndp.fr/ecole/>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES. *Qu'apprend-on au collège ? Cahier des exigences pour le collégien*, Paris, Centre national de documentation pédagogique (CNDP)/Éditions XO, 2002, 75 p.
Sur Internet : <<http://www.cndp.fr/Produits/DetailSimp.asp?ID=36554>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement*, Paris, Centre national de documentation pédagogique (CNDP), nouv. éd. juillet 2005.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, Paris, Centre national de documentation pédagogique (CNDP), 2006. Sur Internet : <<http://www.cndp.fr/ecole/>>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. *Français, classe de première, séries générales et technologique. Littérature, classe terminale série littéraire*, Paris, coll. Lycée (Voie générale et technologique), série Programmes, Centre national de documentation pédagogique (CNDP), 2004. Sur Internet : <http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.cndp.fr/doc_administrative/programmes/secondaire/francais/accueil.htm>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. *Français, classe de seconde générale et technologique*, Paris, coll. Lycée (Voie générale et technologique), série Programmes, Centre national de documentation pédagogique (CNDP), 2003. Sur Internet : <http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.cndp.fr/doc_administrative/programmes/secondaire/francais/accueil.htm>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. *Le langage à l'école maternelle*, Paris, documents d'accompagnement des programmes 2002, coll. Textes de référence (École), Centre national de documentation pédagogique (CNDP), 2006, 126 p. Sur Internet : <<http://www.cndp.fr/accueil.htm>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. *Le socle commun des connaissances et des compétences*, Paris, 2006.



- | MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, ÉCOLE PRIMAIRE, MATERNELLE. *Programme 2002, partie relative au langage commenté*, Paris, 2005.
- | MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. *Français, certificat d'aptitude professionnelle*, Paris, coll. Lycée (Voie professionnelle), série Accompagnement des programmes, Centre national de documentation pédagogique (CNDP), 2003. <http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.cndp.fr/doc_administrative/programmes/secondaire/francais/accueil.htm>.
- | MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*, Paris, document d'accompagnement des programmes, coll. Textes de référence (École), Centre national de documentation pédagogique (CNDP), 2003, 94 p. Sur Internet: <<http://www.cndp.fr/spinoo/cndp/frame.asp?Requete=Pour+une+scolarisation+reussie+des+tout-petits>>.



3. BELGIQUE

III TABLE DES MATIÈRES – BELGIQUE

3.1 Programmes d'études de français en Belgique, de la maternelle au secondaire	96
3.1.1 Contexte	96
3.1.2 Orientations générales des programmes d'études	96
3.1.3 Objectifs généraux de l'enseignement obligatoire	96
3.1.4 Organisation des programmes d'études	97
3.2 Programmes d'études de français en maternelle et au primaire en Belgique	98
3.2.1 Objectifs spécifiques à la maternelle et au primaire	98
3.2.2 Orientations en communication	99
3.2.3 Contenus d'apprentissage en communication	99
3.2.4 Compétences en communication	104
3.3 Programmes d'études de français du secondaire en Belgique	104
3.3.1 Organisation des programmes d'études du secondaire	104
3.3.2 Objectifs spécifiques aux programmes du secondaire	104
3.3.3 Programme d'études de français du premier degré	105
3.3.3.1 Orientations en communication	105
3.3.3.2 Contenus d'apprentissage en communication	106
3.3.3.3 Compétences relatives aux axes « parler » et « écouter »	110
3.3.4 Programmes d'études de français des deuxième et troisième degrés	111
3.3.4.1 Orientations en communication	111
3.3.4.2 Objectifs en communication	112
3.3.4.3 Contenus d'apprentissage en communication	112
3.3.4.4 Compétences en communication	116
3.3.5 Programmes de formation en enseignement technique	118
3.4 Conclusion	118
BIBLIOGRAPHIE	119



3.1 PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS EN BELGIQUE, DE LA MATERNELLE AU SECONDAIRE

3.1.1 Contexte

La Belgique est un état fédéral composé de trois communautés, soit les communautés flamande, française et germanophone, qui ont chacune en commun leur langue et leur culture. L'état fédéral se garde certaines prérogatives en matière d'enseignement, comme la fixation de la scolarité obligatoire et les exigences de l'obtention d'un diplôme, mais la grande majorité des compétences dans ce domaine relèvent des communautés.

En Communauté française de Belgique, le gouvernement fait la promotion de la réussite scolaire pour tous en poursuivant l'objectif suivant : « Assurer à tous les enfants la maîtrise des fondements des compétences essentielles, pour vivre et se développer dans la société du XXI^e siècle¹. »

Dans cette communauté, le Décret « *Missions*² », dans l'article 5, fixe les priorités de l'enseignement fondamental et secondaire dans des référentiels destinés aux enseignants. Parmi ceux-ci se trouvent les référentiels *Socles de compétences*, *Compétences terminales et Savoir requis*, *Profil de qualification*, *Profil de formation et Programmes d'études*. Le référentiel *Socles de compétences* oriente les situations de communication décrites dans les programmes d'enseignement fondamental, et le référentiel *Compétences terminales et Savoir requis* oriente les situations de résolution de problèmes dans les programmes du secondaire.

Une section générale est d'abord présentée ici, de la maternelle au lycée, puis des sections spécifiques à chaque ordre d'enseignement en Belgique.

3.1.2 Orientations générales des programmes d'études

Pour chaque étape d'enseignement, le programme d'études général est un cadre de références qui propose aux enseignants des situations et des contenus d'apprentissage, obligatoires et facultatifs, ainsi que des orientations méthodologiques qui permettront à l'élève de maîtriser progressivement les compétences fixées dans deux référentiels ayant valeur légale. Les programmes sont construits autour de ces compétences. *Socles de compétences* est le référentiel utilisé dans l'enseignement fondamental et *Compétences terminales et Savoirs requis*, celui qui s'applique au secondaire. Ces référentiels présentent de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue, dans le premier cas, à la fin de l'enseignement fondamental et dans le second, à la fin du secondaire.

Les compétences sont récurrentes d'une étape à l'autre. Ce sont des tâches ou des activités qui se complexifient, d'où le fait qu'on qualifie l'enseignement de **formation en spirale**. Pour élaborer les activités, les enseignants doivent s'appuyer sur les connaissances et compétences acquises au cycle précédent.

Une grande importance est accordée à la communication. On précise que, dans tous les cas, les situations de communication seront la base de l'apprentissage.

3.1.3 Objectifs généraux de l'enseignement obligatoire

Les objectifs généraux de l'enseignement obligatoire, y compris l'enseignement maternel, sont présentés dans un document décrivant les structures de l'enseignement obligatoire, intitulé *Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française*³. Les objectifs généraux de l'enseignement obligatoire sont les suivants :

¹ Ministère de la Communauté française, *Circulaire 1205*, p. 11.

² Décret « *Missions* », 17 juillet 1997, p. 50.

³ Ministère de la Communauté française, *Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française*, p. 8.

- Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves.
- Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle.
- Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures.
- Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Des objectifs spécifiques à chaque niveau, dont il sera question dans les sections ultérieures, sont aussi proposés.

3.1.4 Organisation des programmes d'études

En Belgique, quoique le système scolaire soit séparé en deux communautés (non confessionnelle et confessionnelle), les mêmes programmes de français sont utilisés. Au secondaire, par contre, les parcours diffèrent. Le premier parcours mène à l'entrée à l'université et offre un programme d'enseignement général et technique de transition en communauté catholique, et en humanités générales et technologiques en communauté française. Le second parcours, dans les deux communautés, mène à l'entrée sur le marché du travail et offre un programme d'enseignement professionnel et technique.

L'enseignement est obligatoire pour les enfants de 6 à 18 ans.

Tableau 1 Structure de l'enseignement obligatoire

ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL															
	ENSEIGNEMENT MATERNEL				ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						ENSEIGNEMENT SECONDAIRE				
Âges	2 ½ -3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle			3 ^e cycle		4 ^e cycle		1 ^{er} degré		2 ^e degré		3 ^e degré	
	1 ^{er} étape				2 ^e étape						3 ^e étape				
Continuum pédagogique															

Dans la Communauté française de Belgique, l'enseignement obligatoire est organisé en trois niveaux :

- maternel, destiné aux enfants de 2 ½ ans à 6 ans ;
- primaire, qui reçoit les jeunes de 6 à 12 ans ;
- secondaire, qui reçoit les jeunes de 12 à 18 ans.



Le niveau fondamental comprend les niveaux maternel et primaire, organisés en enseignement ordinaire et enseignement spécialisé. En ce qui a trait à l'enseignement au niveau secondaire, l'enseignement secondaire de plein exercice est commun à tous les élèves pour les deux premières années. Ces deux premières années peuvent être organisées pour répondre aux besoins particuliers de certains élèves, sous forme de premier degré différencié (année complémentaire) et, quand l'élève a atteint le degré de compétence exigé, il peut passer au premier degré. Au terme du premier degré, l'élève passe au degré suivant, soit le deuxième degré. Aux deuxième et troisième degrés, l'élève peut choisir entre la section transition (Humanités générales ou technologiques), qui prépare aux études supérieures tout en permettant l'entrée dans la vie active, ou la section qualification (Humanités professionnelles et techniques), qui prépare à l'entrée dans la vie active, grâce à un certificat de qualification décerné, mais permet aussi l'entrée aux études supérieures.

Pour ce qui est des exigences d'ordre pédagogique, ces niveaux se subdivisent à leur tour en cycles, et c'est généralement à la fin d'un cycle qu'on teste le degré d'atteinte des compétences.

La Communauté française de Belgique émet une certification à l'issue de l'enseignement primaire (certificat d'études de base ou CEB). Un certificat d'enseignement secondaire (CES) est émis à l'issue des études du deuxième degré. Un certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) est émis après six années d'enseignement général, technique ou artistique ou après sept années d'enseignement professionnel. D'autres certificats de qualification sont émis au terme de l'apprentissage de différentes techniques artistiques ou professionnelles.

3.2 PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS EN MATERNELLE ET AU PRIMAIRE EN BELGIQUE

Dans les programmes d'études consultés de la Communauté française de Belgique, les apprentissages à réaliser et leur organisation sont présentés par situations de communication. Ils reposent sur les compétences exigées par décret et décrites dans le référentiel aux enseignants *Socles de compétences*.

3.2.1 Objectifs spécifiques à la maternelle et au primaire

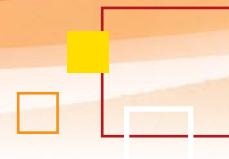
Le programme d'enseignement à la maternelle et au primaire offre une liste des objectifs visés⁴:

- développer la prise de conscience par l'enfant de ses possibilités propres et favoriser, à travers des activités créatrices, l'expression de soi;
- développer la socialisation;
- développer des apprentissages cognitifs, sociaux, affectifs et psychomoteurs;
- déceler les difficultés et les handicaps des enfants et leur apporter les remédiations nécessaires.

Au primaire, les objectifs qu'on se propose d'atteindre sont les suivants :

- accorder la priorité à l'apprentissage de la lecture, en privilégiant la maîtrise du sens, la production d'écrits et la communication;
- maîtriser les outils mathématiques de base permettant la résolution de situations-problèmes;
- amener l'enfant à atteindre les objectifs généraux de l'enseignement obligatoire à travers toutes les activités éducatives.

⁴ Ministère de la Communauté française, *Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française*, p. 9.



3.2.2 Orientations en communication

Le programme de l'enseignement fondamental introduit la notion de langue française afin de bien situer le contexte d'apprentissage, qui est présenté comme un mode de communication entre les membres d'une communauté linguistique. Ce mode de communication particulier fonctionne grâce aux trois systèmes interdépendants que sont les grammaires textuelles, la morphologie et la syntaxe. On précise que, dans l'enseignement fondamental, on pratique l'étude synchronique de la langue française, c'est-à-dire l'étude de la langue telle qu'elle est parlée et écrite aujourd'hui dans la Communauté⁵.

Dans ce programme, l'enseignement fondamental consiste en la mise en place de situations de communication chez les élèves du préscolaire et du primaire. Le programme se découpe en quatre cycles, comme on l'indique au tableau suivant.

Tableau 2 Structure de l'enseignement maternel et primaire

PREMIÈRE ÉTAPE		DEUXIÈME ÉTAPE	
1 ^{er} cycle (de 2 ½ à 5 ans)	2 ^e cycle (de 5 à 8 ans)	3 ^e cycle (de 8 à 10 ans)	4 ^e cycle (de 10 à 12 ans)

Pour mettre à profit les situations de communication, on propose dans le programme un cadre théorique entourant la communication (message, émetteur, récepteur, etc.). On précise que l'école est le premier lieu de socialisation, en dehors de la famille, où l'élève apprend une autre manière de s'exprimer. C'est un lieu privilégié pour de nouveaux apprentissages d'un langage correct. Un schéma intégrateur propose les balises d'une situation de communication, comme le présente le tableau 3. On suggère aux enseignants, pour provoquer des situations fructueuses, de privilégier une pédagogie active, qui satisfasse les besoins et les intérêts de chacun, d'adopter une attitude positive, d'instaurer un climat de classe favorable à la communication et d'encourager les élèves à une réflexion sur la langue. Il faut aussi que l'enseignant les place dans des situations de communication réelles de langue et d'écoute, qui rendront performantes les aptitudes à écouter et à prendre la parole⁶.

3.2.3 Contenus d'apprentissage en communication

Le programme de l'enseignement fondamental⁷ est formulé par situations de communication en lien avec le domaine d'études, en l'occurrence le français langue d'enseignement. Les situations se présentent selon les quatre divisions de ce programme, qui sont le savoir-écouter/savoir-parler, le savoir-lire et le savoir-écrire. On ajoute que les situations de communication sont, dans tous les cas (matières), la base des apprentissages. Les activités sont présentées en familles de situations et, selon le cycle, elles sont explicitées par des genres. On commence par définir les termes **parler** et **écouter** comme un échange d'information en adaptant tour à tour son statut d'émetteur et de récepteur.

⁵ Ministère de la Communauté française, *Programme des études. Enseignement fondamental*, p. 292-293.

⁶ *Ibid.*, p. 289-290.

⁷ *Ibid.*, p. 292-294.

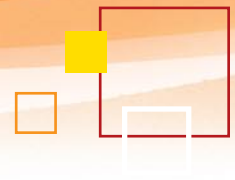


Tableau 3 Exemples de situations de communication tirés du programme de français de la maternelle et du primaire⁸

ÉCOLE MATERNELLE ET PRIMAIRE, PREMIÈRE ÉTAPE	
SAVOIR-ÉCOUTER/SAVOIR-PARLER	
1 ^{er} CYCLE (DE 2 ½ À 5 ANS)	2 ^e CYCLE (DE 5 À 8 ANS)
Orienter sa parole et son écoute (compétence) en fonction de la situation de communication	
	<ul style="list-style-type: none"> ■ En tenant compte du projet de communication et des interlocuteurs, manifester l'intention de s'exprimer oralement sur un sujet choisi pour : <ul style="list-style-type: none"> ■ informer ; ■ s'informer ; ■ expliquer et comprendre une ou deux consignes ; ■ donner et prendre du plaisir.
Pratiquer une écoute active en adoptant des attitudes relationnelles	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Demander l'autorisation pour prendre la parole. ■ Respecter les règles de politesse et de courtoisie. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Demander l'autorisation pour prendre la parole. ■ Respecter les règles de politesse et de courtoisie.
Tenir compte de ce que dit son interlocuteur pour poursuivre le dialogue	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Questionner, interroger pour satisfaire sa curiosité immédiate. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Questionner, interroger pour satisfaire sa curiosité immédiate.
Élaborer des significations en situation de communication (compétence)	
<ul style="list-style-type: none"> ■ S'exprimer : <ul style="list-style-type: none"> ■ sur un sujet qui tient à cœur ; ■ sur un fait vécu ; ■ sur un personnage connu. ■ Demander/proposer du matériel, un jeu, un service, une aide. ■ Dire ce qu'on fait. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ S'exprimer sur un personnage ou un événement (réel ou de fiction), à partir : <ul style="list-style-type: none"> ■ d'une image ; ■ d'un document audiovisuel, d'une réalisation collective ; ■ d'un livre ; ■ d'une activité ludique vécue. ■ En situation de vécu, reformuler un contenu simple. ■ Commenter un document, une activité en cours de réalisation.



⁸ Ministère de la Communauté française, *Programme des études. Enseignement fondamental*, p. 294.



ÉCOLE MATERNELLE ET PRIMAIRE, PREMIÈRE ÉTAPE (suite)

■ Décrire une personne, un objet, une image, un jouet.

- Énoncer des détails adéquats :
 - pour décrire une personne, un objet, un lieu ;
 - pour mener à bien une activité physique ;
 - pour indiquer un chemin ;
 - pour lancer une invitation.
- Amplifier le message en se référant à son vécu.

3^e CYCLE (DE 8 À 10 ANS)

4^e CYCLE (DE 10 À 12 ANS)

Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication

- Dans un projet de communication spontanée ou différenciée, tenir compte du lieu et du temps de l'activité ainsi que du nombre et de l'âge des interlocuteurs pour :
 - écouter une explication ;
 - donner une explication ;
 - écouter des consignes ;
 - donner un enchaînement de consignes.

- Dans un projet de communication spontanée ou différenciée, tenir compte du lieu et du temps de l'activité ainsi que du nombre et de l'âge des interlocuteurs pour :
 - écouter une explication ;
 - donner une explication ;
 - écouter des consignes ;
 - donner un enchaînement de consignes.

Pratiquer une écoute active en adoptant des attitudes relationnelles

- Demander l'autorisation pour prendre la parole.
- Respecter les règles de politesse et de courtoisie.

- Demander l'autorisation pour prendre la parole.
- Respecter les règles de politesse et de courtoisie.

- Participer à des débats en attendant son tour de parole sans interrompre les autres intervenants.

- Participer à des débats en attendant son tour de parole sans interrompre les autres intervenants.

Tenir compte de ce que dit son interlocuteur pour poursuivre le dialogue

- Demander des informations complémentaires.

- Demander des informations complémentaires.

Élaborer des significations en situation de communication

- Émettre/écouter un avis.
- Rendre compte d'une activité : visite ; exposition ; découverte ; observation ; film ; activité sportive vécue.
- Exposer ses idées et écouter celles des autres.
- Commenter une vidéo sur un sujet vécu.

- S'exprimer à propos d'un fait d'actualité ; d'un règlement ; d'un comportement ; d'une lecture.
- Reformuler un avis, argumenter.
- Compléter une information.
- Exposer une idée en s'aidant de différents outils : schémas ; documents.
- Commenter un film documentaire sur un sujet connu.



3 ^e CYCLE (DE 8 À 10 ANS) <i>(suite)</i>	4 ^e CYCLE (DE 10 À 12 ANS) <i>(suite)</i>
<ul style="list-style-type: none">■ Sélectionner les éléments importants pour faciliter la compréhension de son message.■ Repérer et retenir, dans un message entendu, les éléments importants : date, heure, lieu, succession des faits.■ Prendre des notes pour retenir l'essentiel d'un exposé d'élève ; d'une émission télévisée.	<ul style="list-style-type: none">■ Sélectionner les éléments importants pour faciliter la compréhension de son message.■ Repérer et retenir, dans un message entendu, les éléments importants : date, heure, lieu, succession des faits.■ Prendre des notes pour retenir l'essentiel d'un exposé d'élève ; d'une émission télévisée.

Les contenus d'apprentissage sont donc organisés selon différentes situations de communication. Ces situations sont toujours axées sur le savoir-parler et le savoir-écouter. Par exemple, dans le tableau 3, afin d'orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication (compétence) et de pratiquer ainsi son écoute active, l'enfant des cycles 1 et 2 doit demander l'autorisation pour prendre la parole. Pour élaborer des significations en situation de communication (compétence), il sait s'exprimer sur un sujet qui lui tient à cœur au cycle 1 et s'exprimer sur un personnage ou un événement au cycle 2.

Les tableaux explicatifs du programme démontrent la progression des apprentissages des cycles 1 à 4. Lors du passage de la maternelle au primaire, les activités sur la langue se diversifient et se complexifient. Un éventail d'exemples est présenté au tableau suivant.

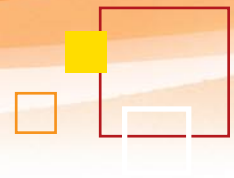


Tableau 4 Exemples d'activités spécifiques au programme d'études de la maternelle et du primaire

ENSEIGNEMENT MATERNEL ET PRIMAIRE			
PREMIÈRE ÉTAPE		DEUXIÈME ÉTAPE	
1 ^{er} CYCLE (DE 2 ½ À 5 ANS)	2 ^e CYCLE (DE 5 À 8 ANS)	3 ^e CYCLE (DE 8 À 10 ANS)	4 ^e CYCLE (DE 10 À 12 ANS)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Chants, comptines, poésies ■ Imitation de bruits, voix, cris d'animaux ■ Travail d'expression : description, demande, sentiments ■ Travail de présentation de soi ■ Récit de faits vécus ■ Reformulation de son propre discours ■ Mémorisation ■ Travail d'écoute 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Poèmes, devinettes, animation d'une marionnette; jouer la comédie, diriger un groupe ■ Travail sur la voix : adaptation à l'auditoire, intonation, intensité, présentation ■ Identification des types de langages ■ Travail d'expression à partir de supports matériels ou d'activités : description, commentaires ■ Travail de résumé, de compréhension et d'analyse ■ Invention, transformation d'histoire ■ Récit d'événements ■ Travail d'écoute 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Poèmes, devinettes, animation d'une marionnette; jouer la comédie, diriger un groupe ■ Travail sur les intonations de la voix et de prononciation ■ Identification des types de langages ■ Travail d'expression lié aux connaissances ■ Travail d'expression, de présentation et de description (faits entendus ou vus) ■ Travail d'expression (opinion, sentiments) ■ Compréhension graphique simple et explication ■ Travail d'écoute ■ Travail de communication (interactions, gestuelle) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Poèmes, devinettes, animation d'une marionnette; jouer la comédie, diriger un groupe ■ Travail sur les intonations de la voix et de prononciation ■ Identification des types de langages ■ Travail d'expression, de présentation et de description (faits lus) ■ Travail d'expression (opinion, sentiments) ■ Compréhension graphique complexe et explication ■ Travail de synthèse, de conclusion, de méthode et d'argumentation ■ Travail d'écoute ■ Travail de communication (interactions, gestuelle et théâtre)

Des fiches pédagogiques sont présentées en savoir-lire et savoir-écrire, dans lesquelles toutes les séquences placent l'enfant en situation authentique de communication orale. Il apprend ainsi à devenir un citoyen tolérant, à l'écoute des autres. Dans les fiches de lecture, lire à haute voix sert à l'apprentissage de la langue, car on doit comprendre et en même temps transmettre sa compréhension. « Lire à haute voix, c'est DIRE, car il s'agit bien d'une discipline qui fait appel à la maîtrise de l'oral⁹. »

⁹ Ministère de la Communauté française, *Programme des études. Enseignement fondamental*, p. 377-397.



3.2.4 Compétences en communication

Les enseignants doivent se référer au référentiel *Socles de compétences*¹⁰, afin d'en tenir compte dans leur pratique pédagogique. On y trouve des principes généraux, des compétences transversales (démarches mentales, manières d'apprendre, attitudes relationnelles) et les compétences disciplinaires lire, écrire, parler/écouter.

3.3 PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS DU SECONDAIRE EN BELGIQUE

Les programmes du secondaire respectent les exigences du Décret « *Missions* », à savoir les compétences à acquérir et à développer à travers des situations de résolution de problèmes¹¹.

3.3.1 Organisation des programmes d'études du secondaire

Au secondaire, les élèves du premier degré, qui ont 12 et 13 ans, suivent le même programme, puis doivent choisir leur orientation. Ils optent, soit pour la section transition, en enseignement général, ou pour la section de qualification, en enseignement professionnel¹².

Tableau 5 Structure de l'enseignement secondaire

ÉCOLE SECONDAIRE (DE 12 À 18 ANS)		
PREMIER DEGRÉ (DE 12 À 14 ANS)	DEUXIÈME ET TROISIÈME DEGRÉS (DE 14 À 18 ANS)	
Programme commun	Section de transition : Humanités générales et technologiques	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Enseignement général ▮ Enseignement technique de transition ▮ Enseignement artistique de transition
Programme commun	Section de qualification : Humanités professionnelles et techniques	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Enseignement technique de qualification ▮ Enseignement artistique de qualification ▮ Enseignement professionnel

3.3.2 Objectifs spécifiques aux programmes du secondaire

Les objectifs pour le premier degré de l'enseignement secondaire sont présentés dans le *Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française* et se lisent ainsi :


Les deux années de ce premier degré poursuivent un quadruple but :

- ▮ assurer une large formation de base, en faisant acquérir à chaque élève, et selon son rythme propre, l'ensemble des compétences requises ;
- ▮ observer et évaluer de façon continue les aptitudes et le comportement de chaque élève ;

¹⁰ Ministère de la Communauté française, *Socles de compétences*.

¹¹ Décret « *Missions* », 17 juillet 1997.

¹² Ministère de la Communauté française, *Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française*, p. 10.

- 
- | aider chacun à découvrir ses possibilités et ses affinités;
 - | permettre à l'élève de choisir au second degré l'orientation la plus épanouissante possible¹³.

3.3.3 Programme d'études de français du premier degré

Les programmes présentent les exigences des référentiels du Décret « *Missions* », à savoir les compétences à acquérir traduites dans le référentiel *Compétences terminales et Savoirs requis*¹⁴. Ces compétences doivent être développées par le biais de situations-problèmes.

3.3.3.1 Orientations en communication

Ce programme, commun à l'enseignement général et à l'enseignement professionnel, vise la maîtrise progressive des compétences fixées par le référentiel *Socles de compétences*¹⁵. Par **compétence**, on entend « une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches¹⁶ ».

Les textes officiels précisent que l'accès à la langue, et donc à la culture, passe par l'acquisition du langage de référence de tout apprentissage et le développement de l'aptitude et du plaisir à communiquer. En français, la mobilisation de compétences doit s'effectuer dans des situations de communication de plus en plus variées et complexes et assez significatives pour l'élève et propices à son épanouissement¹⁷.

Le référentiel impose à l'enseignant de privilégier un apprentissage fondé sur la résolution de problèmes. L'élève doit donc se confronter à une situation-problème afin de s'approprier des savoirs et savoir-faire. La résolution du problème est guidée par une tâche-problème de communication précise, laquelle doit permettre l'acquisition et la maîtrise des compétences. Cette démarche fait appel à des exercices d'entraînement, propices à la mémorisation des savoirs rencontrés, et à des activités de structuration, favorables à la mobilisation et à l'intrication de ces savoirs.

Le programme comprend deux volets. Le premier est relatif aux compétences savoirs, savoir-faire et outils langagiers et le second, aux tâches-problèmes pouvant amener les élèves à mobiliser les compétences du programme. Ces tâches-problèmes sont divisées en quatre parties, soit : l'énoncé, qui définit la situation de communication problème; l'analyse, qui représente une démarche pédagogique; les bases d'évaluation, c'est-à-dire l'échelle de compétences; et les compétences du référentiel, c'est-à-dire la base du programme¹⁸.

En ce qui a trait à la certification des compétences, le programme exige l'application d'une évaluation certificative par le biais majoritaire de résolutions de problèmes selon les quatre axes de communication que sont la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute. Les compétences doivent donc constituer la base de cette évaluation certificative. À cet effet, le programme fournit une pondération des différentes tâches-problèmes, exercices et activités : 20 % d'exercices d'entraînement, soit l'acquisition de connaissances par des exercices; 20 % d'activités de structuration, c'est-à-dire la mise en contexte des acquisitions vues à la

¹³ Ministère de la Communauté française, *Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française*, p. 12.


¹⁴ *Id.*, *Compétences terminales et Savoirs requis en français*.

¹⁵ *Id.*, *Socles de compétences*, p. 15-17.

¹⁶ *Id.*, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun*, p. 4.

¹⁷ Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun. 1^{re} année à 2^e année commune. Programme d'études du cours de français*, p. 4.

¹⁸ *Ibid.*, p. 3-4.



suite des exercices d'entraînement; et 60 % d'activités de résolution de problèmes, autrement dit, de mises en situation complexes demandant à l'élève de démontrer ses compétences. On rappelle également l'importance d'une évaluation diagnostique vérifiant les acquis préalables des élèves avant la planification des activités¹⁹.

3.3.3.2 Contenus d'apprentissage en communication

Ce programme de français détaille quatre axes, qui sont la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute. Chacun est accompagné d'un cadre méthodologique destiné aux enseignants. À travers les deux axes de communication « parler/écouter », il souligne l'importance des activités de parole et d'écoute, par ailleurs souvent négligées dans le cours de français. Le tableau 6 donne un aperçu d'activités spécifiques au programme d'études de français du premier degré en Belgique.

Tableau 6 Exemples d'activités spécifiques au programme d'études de français du premier degré²⁰

ÉCOLE SECONDAIRE, PREMIER DEGRÉ

Parler/Écouter

- Les activités traditionnelles ne sont pas abandonnées:
 - les travaux par équipes seront l'occasion de développer certaines compétences : converser à voix basse ou respecter l'ordre et le temps de parole ;
 - les échanges oraux à propos des textes lus (extraits, œuvres complètes) seront organisés sur la base de consignes claires et viseront à développer une attitude positive vis-à-vis de la lecture ;
 - l'exercice d'élocution sera d'une durée limitée, s'intégrera dans une tâche-problème et portera sur des sujets susceptibles d'intéresser les élèves et d'augmenter leurs connaissances culturelles.
- Des rencontres ont lieu avec des interlocuteurs extérieurs:
 - les élèves seront amenés à interviewer et à interroger des personnes extérieures à la classe au cours d'enquêtes, de visites, d'excursions. Ils écouteront des documents enregistrés (chansons, émissions de radio et de télévision, conférences, spectacles, etc.);
 - ils adapteront leur parole et leur écoute aux différents interlocuteurs qu'ils rencontreront et en fonction du but poursuivi.
- L'apprentissage de la parole et de l'écoute peut s'organiser autour des opérations suivantes:
 - la création d'un climat favorable à la réception : les élèves adaptent leur écoute aux paramètres de la communication, aux tâches attendues, aux conventions sociales ;
 - la réception du message : l'écoute sera tantôt sélective, tantôt globale, tantôt réceptive, tantôt active. Par exemple, on demandera à l'auditeur de reformuler, de manifester sa compréhension ou son incompréhension, etc. ;
 - la prise de parole sans interaction immédiate : les élèves préparent et effectuent une communication brève (exposé, commentaire) en tenant compte de l'auditoire et du temps de parole dont ils disposent.

L'apprentissage s'oriente vers le savoir-être, c'est-à-dire respecter la parole de l'autre, et le savoir-faire, ou prise de parole et écoute, dans des situations de communication variées et proches des pratiques sociales de référence. On propose aux enseignants quelques pistes comme les activités d'oral traditionnelles revues en tenant compte des exigences ministérielles, la proposition de destinataires autres, l'écoute de documents

¹⁹ Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun. 1^{re} année à 2^e année commune. Programme d'études du cours de français*, p. 4-5.

²⁰ *Ibid.*, p. 17.

authentiques (chansons, émissions, conférences, etc.) et la prise en compte par les élèves de l'intention de communication.

Le programme dresse une liste des savoirs et savoir-faire que l'élève du premier degré doit impérativement s'approprier dans le cadre de la résolution de tâches de communication. On en présente des exemples au tableau 7. Des définitions terminologiques et une mise en contexte facilitent la construction de ces savoirs et savoir-faire.

Tableau 7

Exemples de savoirs et savoir-faire spécifiques au programme d'études de français du premier degré²¹

ÉCOLE SECONDAIRE, PREMIER DEGRÉ

PARLER/ÉCOUTER

Parler, c'est exprimer sa pensée par la parole et par le corps ; c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message.
Écouter, c'est mobiliser son attention pour percevoir des signes sonores, verbaux et corporels ; c'est produire du sens en tant que récepteur d'un message.

Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication (compétence)

- En tenant compte des critères suivants :
 - de l'intention poursuivie, de parole ou d'écoute (informer, s'informer/expliciter, comprendre/donner des consignes, les comprendre/donner du plaisir, prendre du plaisir) ;
 - des interlocuteurs ;
 - des contraintes de l'activité ;
 - des modalités de la situation.
- En pratiquant une écoute active (en posant des questions, en reformulant, etc.).
- En utilisant des procédés linguistiques qui garantissent la relation (courtoisie, tour et temps de parole, etc.).

Listes des savoirs et savoir-faire :

- Savoir identifier les paramètres de la communication (qui parle ?, etc.).
- Savoir raconter le même événement devant des interlocuteurs différents.
- Savoir mener une conversation avec des amis, des personnes que l'on vient de rencontrer, des supérieurs hiérarchiques, des gens admirés ou craints.
- Savoir décrire un même support visuel en poursuivant des intentions différentes (informer, persuader, amuser, enjoindre).
- Savoir passer d'un niveau de langue à un autre en fonction de l'interlocuteur.
- Savoir articuler clairement par le recours éventuel à des jeux orthophoniques.
- Savoir gérer une conversation à voix basse.
- Savoir prendre conscience de ses défauts d'articulation.
- Savoir dire à voix haute un texte segmenté ou non, mémorisé ou non.
- Savoir utiliser des notes sans les lire pour présenter une recherche d'information, un livre.
- Savoir lire ou réciter avec expression un texte qui se prête à l'oralité.
- Savoir utiliser les appareils relatifs à la communication orale : téléphone, répondeur, enregistreur, magnétophone, etc.
- Savoir soutenir son point de vue, son opinion, son avis sur un sujet proche de ses préoccupations, par une argumentation simple.
- Savoir animer un débat, une émission radiophonique ou télévisée.
- Savoir présenter un journal parlé, un journal télévisé.

²¹ Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun. 1^{re} année à 2^e année commune. Programme d'études du cours de français*, p. 30.



Le programme propose quinze tâches-problèmes qui n’englobent pas l’ensemble des compétences prescrites par le référentiel, mais en comptent plusieurs. Elles sont toutes soutenues par une démarche pédagogique sous forme d’exercices d’entraînement et d’activités de structuration, démarche désignée comme « la plus appropriée à la maîtrise progressive des compétences²² ». Les deux tableaux suivants présentent des exemples de tâches-problèmes.

Tableau 8

Liste des tâches-problèmes spécifiques au programme d’études de français du premier degré

ÉCOLE SECONDAIRE, PREMIER DEGRÉ

Tâches-problèmes :

- Écrire une description ou un portrait en vue d’informer des adolescents de son âge.
- Présenter oralement, et en argumentant, un récit (conte, nouvelle, roman) aux élèves de sa classe.
- Manifester par écrit sa compréhension d’un exposé oral de type argumentatif ou descriptif.
- Rédiger, à l’intention d’élèves de son âge, un texte argumentatif.
- Se présenter, oralement ou par écrit.
- Correspondre par lettre ou par courrier électronique.
- Manifester par écrit sa compréhension d’un récit de fiction complet en répondant à un questionnaire.
- Commencer un récit de fiction par la description (d’un personnage, d’un cadre, etc.) qui donne envie de connaître la suite.
- Écrire ou dire une explication ou une description nourrie par une recherche d’informations.
- Insérer un dialogue dans un récit.
- Créer la couverture d’un récit de fiction pour susciter l’envie de lire.
- Observer le début d’un récit et en écrire la suite.
- Reformuler oralement l’essentiel d’un récit entendu.
- Résumer un article de presse en écrivant un titre, un chapeau et des intertitres.
- Dire un texte écrit de structure narrative, non segmenté.

²² Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun. 1^{re} année à 2^e année commune. Programme d’études du cours de français*, p. 34.

Tableau 9**Exemple de démarche d'une tâche-problème spécifique au programme d'études de français du premier degré²³****ÉCOLE SECONDAIRE, PREMIER DEGRÉ****PRÉSENTER ORALEMENT, ET EN ARGUMENTANT, UN RÉCIT (NOUVELLE, CONTE, ROMAN) AUX ÉLÈVES DE SA CLASSE (COMPÉTENCE)****1. Analyse de la tâche**

- Les élèves ont eu l'occasion d'écouter, de leur professeur, un exposé comportant les caractéristiques de la performance attendue.
- L'orateur choisit l'œuvre à présenter au sein d'une liste de récits (romans, nouvelles, autobiographies, etc.).
- Il reçoit un guide, qui contient des consignes de lecture et des directives pour l'activité de parole.
- L'exposé débouche sur des interactions au sein de la classe, etc.

Exercices d'entraînement et activités de structuration

- Des exercices d'entraînement et des activités de structuration ont progressivement familiarisé les élèves aux bases de jugement sur lesquelles s'articule l'avis :
 - l'histoire et ses différents aspects : le cadre spatiotemporel, les personnages, leur personnalité, les relations qu'ils entretiennent entre eux, etc. ;
 - le genre du récit ;
 - la manière de raconter : choix du narrateur et ses incidences sur le point de vue, effet des procédés narratifs utilisés (voir liste des savoirs), création et maintien du suspense, art de l'intrigue, etc. ;
 - le thème général du récit, l'intérêt qu'il peut susciter, les informations qu'il donne, etc. ;
 - les impressions et émotions ressenties à la lecture, le rapport avec les goûts et les valeurs éventuelles du lecteur, etc.
- Cette sensibilisation peut commencer dès le début de la 1^{re}, à partir de tout extrait de récit ou de tout récit complet vu en classe.
- Les élèves seront également entraînés à :
 - utiliser des notes sans les lire ;
 - lire ou présenter un extrait d'un récit ;
 - articuler clairement ;
 - poser le rythme de leur voix et adopter des gestes appropriés qui stimulent la compréhension.

2. Bases d'évaluation

- L'intention dominante de persuader (d'inciter les autres élèves de la classe à lire ou non l'œuvre présentée) est manifeste pour l'auditeur.
- L'exposé est adapté aux élèves de la classe (ignorance du sujet, intérêt, registre de langue, etc.).
- L'orateur respecte les contraintes de temps.
- Il a sélectionné ses informations en accord avec le guide qu'il a reçu.
- La progression des idées est claire et logique dans l'ensemble de l'exposé (partie narrative, puis partie argumentative) et dans chaque partie (ordre des événements racontés et ordre des arguments).
- L'orateur utilise des procédés propres à illustrer son propos et notamment des lectures d'extraits de l'œuvre en rapport avec le propos.
- Il maîtrise la lecture à haute voix d'extraits de l'œuvre.
- Il s'exprime de manière audible, avec une prononciation claire, un volume suffisant et en adoptant le ton approprié au contenu.
- Le message passe aussi par les canaux non verbaux (indices corporels, posture, gestes, mimiques, regards).
- L'orateur ne lit pas son texte et ne le récite pas.

²³ Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun. 1^{re} année à 2^e année commune. Programme d'études du cours de français*, p. 37-39.



ÉCOLE SECONDAIRE, PREMIER DEGRÉ (suite)

PRÉSENTER ORALEMENT, ET EN ARGUMENTANT, UN RÉCIT (NOUVELLE, CONTE, ROMAN) AUX ÉLÈVES DE SA CLASSE (COMPÉTENCE) (suite)

3. Articulation des compétences prévues dans le référentiel *Socles de compétences*²⁴

- Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication en tenant compte :
 - de l'intention poursuivie, de parole ou d'écoute [...],
 - des interlocuteurs,
 - des contraintes de l'activité.
- Sélectionner les informations répondant à un projet.
- Utiliser [...] les différentes structures : narrative, descriptive, explicative, argumentative, dialoguée.
- Organiser [...] la progression des idées.
- Utiliser [...] les procédés propres à assurer la clarté du message.
- Pratiquer la lecture d'un message à voix haute avec lecture mentale préalable.
- Veiller à la présentation phonique du message.
- Utiliser [...] des indices corporels (parmi ceux-ci, l'occupation de l'espace, la posture, les gestes, les mimiques, le regard, etc.).

3.3.3 Compétences relatives aux axes « parler » et « écouter »

On précise, dans le référentiel *Socles de compétences* en français, que l'élève devra mobiliser ses compétences dans des situations de plus en plus variées et complexes. Pour sa part, le Décret « Missions » souligne que le fait de travailler à développer la langue, c'est s'approprier le langage de référence de tout apprentissage, développer l'aptitude et le plaisir à communiquer, accéder à la culture et, pour y parvenir, les situations de communication doivent être chargées de sens pour l'élève et propices à son épanouissement.

Au premier degré, enseigner la langue consiste à placer l'élève dans des situations de communication qui lui permettront de mettre en œuvre des ensembles de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes assurant la maîtrise progressive des compétences fixées par le référentiel. Quelques compétences du premier degré sont fournies au tableau suivant.

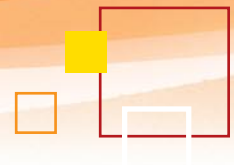
Tableau 10 Compétences de l'enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire²⁵

PARLER/ÉCOUTER

- Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication en tenant compte de l'intention poursuivie, des interlocuteurs, des contraintes de l'activité.
- Élaborer des significations.
- Assurer et dégager l'organisation et la cohérence d'un message.
- Utiliser et identifier les moyens non verbaux (indices corporels), par exemple l'occupation de l'espace, la posture, les gestes, les mimiques, le regard.
- Utiliser [...] les différentes structures : narrative, descriptive, explicative, argumentative, dialoguée.
- Organiser la progression des idées.
- Pratiquer la lecture d'un message à voix haute, avec lecture mentale préalable.
- Veiller à la présentation phonique du message.

²⁴ Ministère de la Communauté française, *Socles de compétences*.

²⁵ Ministère de la Communauté française, *Programme d'études. Enseignement fondamental*, p. 294-300.



3.3.4 Programmes d'études de français des deuxième et troisième degrés

À ces niveaux, les programmes sont élaborés à partir des exigences des référentiels issus du Décret « *Missions* », à savoir les compétences terminales à acquérir en français à partir de tâches-problèmes²⁶.

3.3.4.1 Orientations en communication

Les orientations en humanités générales et technologiques des deuxième et troisième degrés sont similaires à celles du premier degré et on privilégie toujours la résolution de problèmes comme approche pédagogique centrale. Le programme de français s'appuie, pour sa part, sur le référentiel *Compétences terminales et Savoirs requis* établi par le Décret « *Missions*²⁷ » et continue de donner priorité à l'apprentissage de la communication par le développement des savoir-faire en matière d'écoute, de parole, de lecture et d'écriture.

Par ailleurs, les programmes tentent de pallier les manques de compétences de communication relevés chez les étudiants en première année d'études supérieures en mettant l'accent sur le côté prioritaire du savoir-communiquer. Ils soulignent également l'impact bénéfique des tâches-problèmes sur l'acquisition et la stabilisation des compétences. Ces dernières sont décrites comme motivantes pour l'élève et comme étant un moyen d'acquisition supplémentaire et le support de la mobilité des acquisitions.

Les documents introduisent la notion de « formation en spirale » :

[...] les mêmes objectifs d'apprentissage, d'ordre communicatif, se poursuivent de la première à la dernière année du secondaire et [...] l'acquisition des compétences et des savoirs passe idéalement par les mêmes moyens méthodologiques [...] Il y a donc lieu de parler de formation en spirale, chaque degré, chaque année d'études correspondant à un accroissement des connaissances impliquées par les compétences, ces dernières étant relatives aux mêmes situations problématiques.

Cette formation tient compte de la progression de l'élève en s'appuyant sur les connaissances et les compétences antérieures.

De plus, trois catégories de savoirs sont présentes dans le référentiel : les savoirs relatifs à la langue, à la littérature et à l'art (courants littéraires et artistiques d'hier, d'aujourd'hui et contemporains) et à l'homme et au monde. Il importe que ces savoirs ne soient pas appris par cœur par l'élève et que l'enseignant s'assure de l'utilisation de ces savoirs dans des situations de communication signifiantes.

L'enseignant de français doit aussi s'assurer d'instaurer en classe un climat favorable à la communication et de proposer des activités orales impliquant des destinataires réels et des situations de communication variées²⁸.

²⁶ Décret « *Missions* », 17 juillet 1997.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques, Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés, Programme d'études du cours de français*, p. 2-9.



Le programme en enseignement professionnel propose aussi les mêmes orientations. On insiste sur le fait qu'en français, la mobilisation de compétences doit s'effectuer dans des situations de communication variées et significatives pour l'élève, soit les tâches-problèmes de communication expliquées plus haut. Les élèves doivent acquérir les compétences terminales et savoirs communs répertoriés dans le référentiel du même nom²⁹.

Toutefois, il y a quelques différences. D'abord, les modalités d'apprentissage des compétences sont variables. Il y a donc différenciation de l'enseignement selon les élèves et leur spécialisation. Ensuite, le programme ne précise pas les compétences qui doivent faire l'objet d'une évaluation certificative. Cependant, les compétences des programmes doivent servir à proposer des tâches-problèmes utiles à cette évaluation, selon les classes. C'est à l'enseignant aussi de s'assurer d'une certaine progression des apprentissages à réaliser par l'élève selon les compétences à développer³⁰.

3.3.4.2 Objectifs en communication

Aux deuxième et troisième degrés, on retrouve les mêmes objectifs d'apprentissage d'ordre communicatif que ceux qui se poursuivent de la première à la dernière année du secondaire.

3.3.4.3 Contenus d'apprentissage en communication

Les programmes de français en enseignements général et professionnel organisent l'apprentissage selon quatre axes, c'est-à-dire lire, écrire, parler et écouter, et proposent des orientations méthodologiques. Les compétences du référentiel se retrouvent intégrées à la fois dans la présentation des axes de communication et dans la mise en œuvre des tâches-problèmes par l'intermédiaire d'activités précises.

Les types d'activités diffèrent de l'enseignement secondaire général au professionnel. En enseignement général, on propose plusieurs intentions de communication : parler pour divertir, informer, persuader ou enjoindre ; écouter pour répéter fidèlement, comprendre l'essentiel d'un message, argumenter et critiquer. Ces intentions passent par des activités telles que l'interview, le débat, l'exposé, l'enquête et l'entretien d'embauche ou par les genres oraux.

Les axes de communication, en enseignement général, sont abordés à partir des compétences générales, des directives et conseils et des compétences spécifiques et savoirs requis. Au tableau 11, on trouve un aperçu des axes « parler » et « écouter ».

²⁹ Ministère de la Communauté française, *Compétences terminales et Savoirs requis en français*.

³⁰ *Id.*, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités professionnelles et techniques. Enseignement technique de qualification. Deuxième et troisième degrés. Programme d'études du cours de français*, p. 1-6.

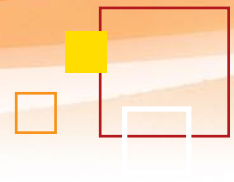


Tableau 11 Exemple de deux axes de communication du programme d'études de français du deuxième degré³¹

ÉCOLE SECONDAIRE, DEUXIÈME DEGRÉ, HUMANITÉS GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES

PARLER/ÉCOUTER

Compétences générales:

- Orienter son écoute en fonction de la situation de communication :
 - de son projet: se divertir, s'informer, nourrir une opinion, etc. ;
 - de son interlocuteur ;
 - de la possibilité ou non d'une interaction ;
 - des conditions matérielles de la communication.
- Tenir compte des conventions propres à chaque situation de communication et du rôle que chaque participant tient.
- Sélectionner les informations répondant à son projet d'écoute.
- Distinguer :
 - l'essentiel de l'accessoire ;
 - le réel de l'imaginaire ;
 - le vraisemblable de l'invraisemblable ;
 - le fait de l'opinion ;
 - l'explicite de l'implicite.
- Confirmer ou infirmer les hypothèses qu'on élabore.

Directives:

- L'apprentissage de la parole et de l'écoute ne peut se concevoir que dans un climat favorable à la communication.
- Les activités scolaires ci-dessous ne seront pas abandonnées, mais elles donneront lieu à un apprentissage préalable progressif :
 - les travaux par équipes seront l'occasion de développer certaines compétences comme converser à voix basse ou respecter l'ordre et le temps de parole ;
 - les échanges oraux à propos des textes lus (extraits, œuvres complètes) seront organisés par des consignes claires et viseront à développer une attitude positive envers la lecture ;
 - tout exposé d'un élève sera d'une durée limitée (de 5 à 15 minutes) et portera sur des sujets susceptibles d'intéresser les condisciples et d'augmenter leurs connaissances culturelles.



³¹ Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités professionnelles et techniques. Enseignement technique de qualification. Deuxième et troisième degrés. Programme d'études du cours de français*, p. 26-28.



PARLER/ÉCOUTER (suite)

Compétences spécifiques et savoirs requis :
Le débat

Compétences spécifiques :

En tant qu'auditeur d'un débat (radiophonique, télévisé) :

- Repérer les grandes subdivisions du débat, la manière dont les interlocuteurs passent de l'une à l'autre.
- Repérer la (les) thèse(s) d'un intervenant et quelques-uns de ses arguments.
- Juger si tel intervenant est d'accord avec un autre. Observer la manière dont il marque son accord ou son désaccord.
- Repérer les manœuvres persuasives d'un intervenant.
- Réagir personnellement aux opinions émises par un intervenant.

Savoirs requis :

- La prise de parole.
- La distinction entre la thèse et les arguments.
- Les marques verbales et non verbales de l'accord, du désaccord, de la réserve.
- Le nombre, l'ordre et la force des arguments ; les appels au bon sens ; l'humour ; la séduction, etc.

Les tâches-problèmes de communication, données en exemple en seconde partie des programmes, sont la modélisation des activités réellement menées en classe dont des exemples se trouvent au tableau 12. Toutes sont agencées de la manière suivante : l'analyse de la procédure détaille l'action du professeur en vue de placer et d'aider l'élève devant la tâche et l'analyse de la tâche précise le travail que l'élève devra réaliser pour compléter la tâche. Les bases d'évaluation relatives à chaque tâche et les compétences visées figurent en dernier.

Tableau 12 Exemples de tâches-problèmes du programme d'études de français du deuxième degré³²

ÉCOLE SECONDAIRE, DEUXIÈME DEGRÉ, ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

TÂCHE : PRÉSENTER ORALEMENT, AUX ÉLÈVES DE SA CLASSE, UN AVIS ARGUMENTÉ SUR UN RÉCIT

1. Analyse de la procédure

- Au début de l'année, le professeur propose une liste de récits (romans, récits de vie, etc.) qu'il établit en fonction des goûts et des intérêts des jeunes de cet âge; cette liste doit être régulièrement enrichie et renouvelée à la lumière des suggestions des élèves.
- Il fait procéder à un choix de titres en donnant des informations sur les thèmes abordés et le niveau de difficulté des œuvres.
- En vue de l'évaluation de la tâche, il importe que le professeur ait lu ou lise les œuvres répertoriées dans la liste.
- Le professeur donne un exemple de la tâche à produire en présentant lui-même un exposé qui comporte toutes les caractéristiques de la performance attendue (voir analyse de la tâche). Pour ce faire, il choisit donc un roman qui convient aux élèves à qui il s'adresse.
- Il prépare, seul ou avec ses élèves, un guide qui contient des consignes de lecture et des directives pour l'activité de parole.
- Au moment de l'exposé de chaque élève et du débat qui s'entame, il intervient, si nécessaire, pour gérer les interactions au sein de la classe et pour évaluer en concertation avec les élèves la prestation accomplie (critique positive et négative, conseils en vue des exercices ultérieurs, etc.).

2. Analyse de la tâche

- L'élève a eu l'occasion d'écouter au moins une fois un exposé de son professeur qui sert d'exemple à la tâche qu'il doit effectuer.
 - Il choisit l'œuvre à présenter au sein de la liste proposée par le professeur (voir analyse de la procédure); en vue d'une confrontation d'avis au cours du débat qui suivra, l'idéal serait que le récit ait été lu par d'autres élèves de la classe, considérés comme « premiers lecteurs ».
 - Il reçoit le guide qui contient les consignes de lecture et les directives pour l'activité de parole.
 - L'exposé comporte les caractéristiques suivantes:
 - Il dure environ 10 minutes, du moins à la fin de la 4^e.
 - Il peut s'appuyer sur un aide-mémoire réalisé à domicile.
 - Il comporte deux parties parfaitement distinctes: une présentation du début du récit et des personnages, suivie d'un avis personnel dûment argumenté.
 - Les arguments choisis correspondent à des bases de jugement en rapport avec différents aspects du récit (les élèves ont été progressivement familiarisés avec ces bases au fil des lectures et des apprentissages en classe):
 - l'histoire et ses différents aspects: le cadre spatiotemporel, les personnages, leur personnalité, les relations qu'ils entretiennent, l'intrigue et son déroulement, etc.;
 - le genre du récit;
 - la manière de raconter (choix du narrateur et ses incidences sur le point de vue, respect ou perturbation de l'ordre chronologique, création et maintien du suspense, recours à des dialogues, à des descriptions, art de l'intrigue, effet des procédés narratifs utilisés, etc.);
 - le thème général du récit, l'intérêt qu'il peut susciter, les informations qu'il donne, le rapprochement avec d'autres œuvres connues, la situation de l'œuvre dans l'histoire littéraire, éventuellement l'idéologie sous-jacente, etc.;
 - le jugement personnel (impressions, émotions ressenties à la lecture, le rapport avec les goûts et les valeurs éventuelles du lecteur, etc.).
 - L'intention dominante de l'orateur consiste à inciter ses auditeurs à lire ou à ne pas lire l'œuvre en question.
- L'exposé débouche sur des interactions au sein de la classe: l'orateur doit répondre aux questions de ses auditeurs, mais aussi réagir à la thèse et aux arguments des autres « premiers lecteurs ».

³² Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités professionnelles et techniques. Enseignement technique de qualification. Deuxième et troisième degrés. Programme d'études du cours de français*, p. 57-59.



ÉCOLE SECONDAIRE, DEUXIÈME DEGRÉ, ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL (suite)

TÂCHE : PRÉSENTER ORALEMENT, AUX ÉLÈVES DE SA CLASSE, UN AVIS ARGUMENTÉ SUR UN RÉCIT (suite)

Bases d'évaluation

- L'intention dominante de persuader (d'inciter les autres élèves de la classe à lire ou non l'œuvre présentée) est manifeste pour l'auditeur.
- L'exposé est adapté aux élèves de la classe (ignorance du sujet, intérêt, registre de langue, etc.).
- L'orateur respecte les contraintes de temps.
- Il a sélectionné ses informations en accord avec le guide qu'il a reçu.
- La progression des idées est claire et logique dans l'ensemble de l'exposé (partie narrative, puis partie argumentative) et dans chaque partie (ordre des événements racontés et ordre des arguments).
- L'orateur utilise des procédés propres à illustrer son propos, et notamment des lectures d'extraits de l'œuvre en rapport avec le propos.
- Il maîtrise la lecture à haute voix d'extraits de l'œuvre.
- Il s'exprime de manière audible, avec une prononciation claire, un volume suffisant et en adoptant le ton approprié au contenu.
- Le message passe aussi par les canaux non verbaux (indices corporels, posture, gestes, mimiques, regards).
- L'orateur ne lit pas son texte et ne le récite pas.

Objectifs d'apprentissage en rapport avec le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis*

- Orienter sa parole en fonction des éléments qui déterminent le projet de parole (intention d'informer et de persuader), des destinataires, des conditions contextuelles et matérielles de la situation de communication.
- Tenir compte des conventions propres à l'exposé et au débat.
- Sélectionner les informations répondant à un projet de parole.
- Reformuler des informations sous plusieurs formes, notamment de synthèse et d'explicitation.
- Utiliser des moyens non verbaux au départ de son profil linguistique et corporel (exploiter efficacement ses ressources linguistiques et corporelles).
- Produire des signes qui favorisent la parole et l'écoute.
- Utiliser les procédés propres à assurer la clarté du message.
- Utiliser à l'oral des techniques de la conviction.
- Réfléchir à sa propre manière de parler et d'écouter.

3.3.4.4 Compétences en communication

Les compétences générales et spécifiques intègrent la présentation des quatre axes de communication et de chaque tâche-problème du programme (voir la section précédente). En voici un exemple au tableau 13.

Tableau 13 Exemples de compétences et de savoirs requis en enseignement général³³

ÉCOLE SECONDAIRE, TROISIÈME DEGRÉ, HUMANITÉS GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES

PARLER/EXPOSÉ

Compétences spécifiques :

- Parler 15 minutes ou plus devant le professeur et les élèves de sa classe en adaptant son exposé à l'auditoire.
- S'impliquer personnellement dans son discours ou, au contraire, faire preuve de neutralité.
- Utiliser les stratégies qui visent à emporter la bienveillance de l'auditeur, à maintenir son attention, à l'impliquer.
- Utiliser un registre de langue approprié à l'auditoire.
- Utiliser efficacement des supports de la communication orale : schémas, tableaux, logiciel de présentation, rétroprojecteur, magnétophone, magnétoscope.

Savoirs requis :

- Le résumé-annonce et la conclusion-résumé.
- L'utilisation d'un aide-mémoire.
- La réduction de la densité de l'information par les répétitions, les reformulations.
- Les éléments qui favorisent l'écoute : exemples, illustrations, anecdotes, utilisation d'un tableau de panneaux ou d'une documentation, interpellation de l'auditoire.
- Les marques verbales et non verbales de la subjectivité et de l'objectivité.
- L'énoncé d'un fait et celui d'une opinion.
- Le développement d'une thèse par des arguments ; les types d'arguments.
- Le ton, le volume de la voix, les gestes et mimiques.
- Les moyens d'impliquer l'auditeur : l'interpellation, le débit et le volume de la voix, l'utilisation d'exemples, d'anecdotes, de statistiques, etc.
- Les registres de langue.

PARLER/L'ENTRETIEN D'EMBAUCHE

Compétences spécifiques :

- Se présenter.
- Utiliser à bon escient des stratégies susceptibles d'emporter la bienveillance et/ou la conviction de l'auditeur.
- Répondre avec précision à une question posée.
- Demander des explications, des exemples, des prolongements/Fournir ces explications, ces exemples, ces prolongements.
- Utiliser un registre de langue soutenu.

Savoirs requis :

- Les règles de la présentation.
- Les stratégies : ponctualité, courtoisie, décontraction, position du corps, respiration, etc.
- Les sujets abordés dans un entretien d'embauche : la formation, le projet de carrière, les points forts et les points faibles, les prétentions financières, etc.
- Les sujets sur lesquels on est en droit de demander des explications : le salaire, le contrat de travail, les responsabilités, le système des promotions, etc.
- Les registres de langue.

³³ Ministère de la Communauté française, *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités professionnelles et techniques. Enseignement technique de qualification. Deuxième et troisième degrés. Programme d'études du cours de français*, p. 52-54.



3.3.5 Programmes de formation en enseignement technique

On ne pourrait terminer ce tour d'horizon du secondaire sans mentionner que l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique propose un choix diversifié de programmes de formation en enseignement technique, qui sont aussi élaborés à partir d'un documents légal, le référentiel *Profils de qualification et de formation*³⁴. Ces programmes s'adressent aux élèves de la 5^e et 6^e année du troisième degré.

Dans ces programmes, une description de plusieurs métiers, touchant neuf secteurs d'activités et représentant 76 formations, est présentée ainsi que les secteurs d'emploi. Une liste de fonctions que pourra occuper l'élève y est dressée, accompagnée des activités qu'il aura à effectuer dans chaque fonction et des compétences inhérentes à chacune.

3.4 CONCLUSION

L'ensemble des programmes de la Communauté française de Belgique est construit sur des compétences, la compétence étant la capacité de mobiliser un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes. On insiste sur l'importance que ces savoirs ne soient pas que de la mémorisation, mais bien des savoirs intégrés et compris, transférables dans d'autres situations. Les programmes proposent une formation de type spirale, c'est-à-dire que les programmes s'inscrivent en continuité des programmes antérieurs et sont suivis de programmes dans lesquels les compétences à développer seront semblables tout en tenant compte de la progression de l'élève.

En français, la mobilisation des compétences doit s'effectuer dans des situations de communication variées et signifiantes pour l'élève et l'accent est mis sur l'acquisition de la langue de référence et la culture. L'enseignant doit instaurer un climat propice à la communication. La progression des apprentissages est apparente.

Pour l'enseignant, il semble que ce soit des programmes très précis, qui leur permettent, cependant, une certaine latitude.

³⁴ Ministère de la Communauté française, *Profils de qualification et de formation*.

III BIBLIOGRAPHIE – BELGIQUE

- BELGIQUE. Décret « *Missions* », 17 juillet 1997. Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Sur Internet : <<http://www.cdadoc.cfwb.be/cdadocrep/html/1997/19970724s21557.htm>>.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE. *Circulaire 1205, Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire*, Bruxelles, 2005. Sur Internet : <http://www.adm.cfwb.be/fr/index.php?m=doc_view&do_id=1338>.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL ET PREMIER DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. *Socles de compétences*, référentiel, Bruxelles. Sur Internet : <<http://www.enseignement.be/gen/syst/documentation/soclesmenu.asp>>.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL ET PREMIER DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. *Compétences terminales et Savoirs requis en français*, référentiel, Bruxelles, 1999.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. *Programme des études. Enseignement fondamental*, Bruxelles, 2002, 498 p. Sur Internet : <<http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/fondamental.htm>> (site du RESTODE).
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques, Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés, Programme d'études du cours de français*, Bruxelles, 2000, 123 p. Sur Internet : <<http://www.enseignement.be/prof/espaces/sec/disciplines/programmesmenu.asp>>.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités professionnelles et techniques. Enseignement technique de qualification. Deuxième et troisième degrés. Programme d'études du cours de français*, 2002, 138 p. Sur Internet : <<http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/92-2002-240.pdf>> (site du RESTODE).
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun. 1^{re} année à 2^e année commune. Programme d'études du cours de français*, Bruxelles, 2000, 93 p. Sur Internet : <<http://www.enseignement.be/prof/espaces/sec/disciplines/programmesmenu.asp>>.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. *Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française*, Bruxelles, 1998, 24 p. Sur Internet : <http://www.enseignement.be/gen/syst/structures/ensoblig/guide_entier.pdf>.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, AU NIVEAU DES FILIÈRES GÉNÉRALES, TECHNIQUES ET PROFESSIONNELLES. *Profils de qualification et de formation*, référentiel, Bruxelles, 1999. Sur Internet : <http://www.enseignement.be/prof/info/documentation/profils_menu.asp>.



4. SUISSE



III TABLE DES MATIÈRES – SUISSE

4.1 Les programmes d'études de français langue maternelle et/ou de scolarité en Suisse	124
4.1.1 Contexte	124
4.1.2 Orientations générales des programmes d'études en Suisse, du préscolaire au secondaire	124
4.1.3 Organisation des programmes d'études de français langue maternelle et/ou de scolarité en Suisse	126
4.2 Les programmes d'études de français langue maternelle et/ou de scolarité du préscolaire en Suisse	128
4.2.1 Orientations en communication orale	128
4.2.2 Objectifs en communication orale	128
4.2.3 Contenus d'apprentissage en communication orale	129
4.3 Les programmes d'études de français langue maternelle et/ou de scolarité du primaire en Suisse	130
4.3.1 Orientations en communication orale	130
4.3.2 Objectifs en communication orale	131
4.3.3 Contenus d'apprentissage en communication orale	132
4.4 Les programmes d'études de français langue maternelle et/ou de scolarité du secondaire en Suisse	133
4.4.1 Orientations en communication orale	133
4.4.2 Objectifs en communication orale	134
4.4.3 Contenus d'apprentissage en communication orale	135
4.5 Conclusion	138
BIBLIOGRAPHIE	139



4.1 LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE ET/OU DE SCOLARITÉ EN SUISSE

4.1.1 Contexte

En Suisse, il n'existe pas de ministère ni de département fédéral ou national de l'éducation. La responsabilité de la scolarité obligatoire est du ressort de chaque canton. La Suisse romande, c'est-à-dire francophone, compte les cantons de Fribourg, de Genève, du Jura, de Neuchâtel, du Valais et de Vaud. Par le biais de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), la coordination nationale de la politique de l'éducation et de la culture, dans l'ensemble des domaines, est établie par un nouvel accord intercantonal, soit un concordat dont le but est de favoriser l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Il met à jour les prescriptions du concordat scolaire de 1970 et ajoute une série d'éléments nouveaux devant faire l'objet d'une harmonisation. Ce concordat, dénommé HarmoS¹, sera soumis à la ratification des cantons en 2007.

Parallèlement, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) annonce sa volonté de se synchroniser avec la CDIP relativement à l'accord HarmoS et propose son propre projet d'accord intercantonal pour la Suisse romande (francophone). Ce projet scolaire romand porte aussi sur la scolarité obligatoire et a servi de base au plan cadre de la Romandie (PECARO)². Ce plan cadre décrit les objectifs pour les thèmes et les champs d'apprentissage aux degrés préscolaire, primaire et secondaire 1.

Parce qu'en Suisse la gestion de l'éducation est très décentralisée, les programmes de français langue d'enseignement diffèrent souvent d'un canton romand à l'autre. Toutefois, la CDIP et la CIIP publient régulièrement des orientations, des finalités et des objectifs sur l'école obligatoire, grâce auxquels les enseignants peuvent se guider. Le canton de Berne est bilingue, c'est-à-dire français et allemand, et propose des programmes d'études en français langue maternelle et/ou de scolarité d'enseignement.

4.1.2 Orientations générales des programmes d'études en Suisse, du préscolaire au secondaire

En 2006, la CIIP a publié un document d'orientation de l'apprentissage du français pour l'ensemble de l'école obligatoire. Son ambition est de « proposer aux enseignants de français de la Suisse romande un cadre de référence apportant une vision cohérente de l'enseignement du français, intégrant ses composantes et plaçant en son centre la question du texte oral et écrit³ ».

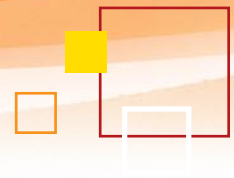
Ce document de « réactualisation de l'enseignement/apprentissage du français passe principalement par un déplacement de l'activité communicative vers le texte, par une réorganisation des liens entre les activités dites de structuration et d'expression ainsi que par une inversion de certaines priorités. Ainsi, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou de l'oral et de l'écrit n'est plus successif mais simultané au vu de leurs liens réciproques⁴ ».

¹ CDIP(a), Concordat HarmoS, *Rapport explicatif*.

² CIIP(b), *Le plan cadre romand pour la scolarité obligatoire. Le PECARO en bref*.

³ CIIP(a), *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientation*, p. 6.

⁴ *Ibid.*, p. 41.



Trois finalités de l'enseignement du français sont identifiées, soit apprendre à communiquer et communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue et réfléchir sur la langue, et construire des références culturelles⁵. La finalité prioritaire est la capacité de communiquer adéquatement en français et elle structure la classe de français. Les deux autres finalités, bien que complémentaires, sont indispensables à une communication réussie.

Le texte, en tant que passage de la communication et lieu de la convergence des activités langagières et de l'articulation des disciplines, est placé au centre de l'apprentissage. Dans ce contexte, « l'oral et l'écrit ne sont pas opposés même si leur fonctionnement présente des différences. Il est essentiel de ne pas subordonner l'oral à l'écrit, en le limitant à de l'expression spontanée ou en le réduisant aux normes de l'écrit ».

Le document invite les enseignants à planifier une progression en spirale des apprentissages, à proposer des exercices intégrés à la situation de communication, à recourir à des démarches transversales et à effectuer des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives⁶ intégrées aux dispositifs didactiques.

On parle ici clairement de « production et de compréhension des textes à l'oral et à l'écrit », ce qui englobe les domaines de communication de « l'oral, de l'entrée dans l'écrit, de la lecture et de l'écriture ». Chacun de ces domaines comprend des objectifs prioritaires, un type de démarches et des caractéristiques de progression. Voici ceux de l'oral⁷ :

- **Objectifs prioritaires** : être capable de comprendre et de produire des textes oraux, d'utiliser la langue de manière réfléchie et de se construire des références culturelles à propos de l'oralité.
- **Démarches** : un enseignement structuré basé sur les genres oraux publics, nécessité d'outils spécifiques.
- **Progression** : passage de la langue familiale à la langue de l'école, consolidation de l'oral de la vie quotidienne, initiation à la prise de parole en public et à la mise en pratique de l'oral au service de l'apprentissage.

Pour les types d'activités, on recommande aux enseignants « les genres textuels scolaires ou publics reconnus socialement et relativement formalisés (le débat, le conte, l'exposé, l'interview, etc.) » et « d'autres formes de l'oral, telles que le théâtre ou les médias audiovisuels ». La mise en œuvre suggère une alternance de ces activités avec des réflexions plus globales autour d'un projet de communication⁸.

⁵ CIIP(a), *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientation*, p. 9-10.

⁶ *Ibid.*, p. 10-17 : « L'évaluation a un rôle diagnostique **avant** l'apprentissage, sous forme d'analyse pour l'enseignant et de bilan pour l'élève, ce qui permet de connaître les acquis et les difficultés à dépasser. **Pendant** l'apprentissage, l'évaluation formative revient à une aide pour les élèves et un repère pour l'enseignant dans l'avancement des apprentissages. **À la fin** de la séquence d'enseignement, lorsque les élèves ont atteint les objectifs, l'évaluation peut être sommative. »

⁷ *Ibid.*, p. 19.

⁸ CIIP(a), *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientation*, p. 19-20.



4.1.3 Organisation des programmes d'études de français langue maternelle et/ou de scolarité en Suisse

Les ordres d'enseignement des cantons romands ne présentant pas assez de similarités pour être synthétisés en un organigramme uniforme, la description suivante tente de dresser un portrait global en tenant compte des particularismes cantonaux. Le document référence publié par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), un organisme suisse, détaille les structures de l'enseignement de chaque canton⁹.

L'éducation préscolaire se déroule en règle générale sur deux ans, de quatre à cinq ans, à l'exception de Fribourg, où elle se déroule à partir de cinq ans. « La terminologie utilisée pour caractériser l'éducation préscolaire varie selon les régions linguistiques: " jardin d'enfants " (*Kindergarten*) en Suisse alémanique, " école enfantine " en Suisse romande et école de l'enfance (*scuola dell'infanzia*) au Tessin¹⁰ ».

L'enseignement primaire se divise principalement en degrés d'une durée de plusieurs années, sauf dans les cantons du Valais et de Berne où chaque année équivaut à un degré. Ces périodes, appelées **cycles d'apprentissage**, peuvent varier de deux à six degrés (pour l'ensemble des disciplines ou parfois pour une ou plusieurs branches seulement). Les structures de l'enseignement primaire peuvent comprendre six degrés, de 6 à 11 ans; pour le canton de Neuchâtel, ce seront cinq degrés, de 6 à 10 ans et pour celui de Vaud, quatre degrés, de 6 à 9 ans.

L'enseignement secondaire se compose de deux cycles: le premier cycle, ou cycle des orientations, qui s'échelonne sur trois ans, reçoit les élèves de 12 à 14 ans, et le second cycle, ou enseignement postobligatoire, d'une durée de quatre ans, reçoit les élèves de 15 à 18 ans. Les structures intègrent différemment une ou deux années dites d'« orientation » – années de transition entre les cycles –, créant ainsi des organigrammes spécifiques à chaque canton. Le premier cycle de l'enseignement secondaire comporte trois modèles, parfois associés les uns aux autres dans un même canton :

Dans le système « filières », « sections » ou « regroupements », les cantons offrent plusieurs séries de programmes différents. Les filières, sections ou regroupements à exigences étendues préparent généralement les élèves à l'obtention d'une maturité. Les autres, (à exigences moyennes ou élémentaires) permettent en principe d'entreprendre par la suite soit des études (en général autres que la maturité), soit une formation professionnelle.

Les cantons qui proposent de l'enseignement à « niveaux » regroupent les élèves en fonction de leurs aptitudes différenciées pour un certain nombre de cours (généralement allemand, français et mathématiques). Les autres disciplines sont organisées sous la forme de cours communs, à options et facultatifs. Seuls les élèves ayant atteint un certain profil dans le cadre des cours à niveaux (et à options pour le canton du Jura) ont la possibilité de suivre la voie conduisant à la maturité.

Dans le cadre du modèle « intégré non différencié », les élèves sont réunis sans distinction de compétences. Ce type d'enseignement s'apparente à l'enseignement primaire. Les élèves sont orientés progressivement vers les études ou apprentissages professionnels qui conviennent à leurs motivations et à leurs aptitudes.

Pour avoir une meilleure idée des ordres d'enseignement suisses, le tableau 1 présente l'organigramme scolaire du canton du Genève.

⁹ IRDP, *Structures de l'enseignement, Suisse romande et Tessin, Belgique, France et Québec, Année scolaire 2004-2005*, p. 5-13.

¹⁰ CDIP(b), *Les structures du système d'enseignement et de formation initiale en Suisse*, chapitre 2, Éducation préscolaire.

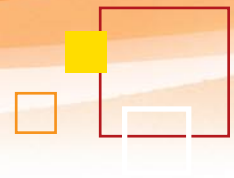


Tableau 1 Ordres d'enseignement du canton de Genève

	DEGRÉ				ÂGE
École infantine	1				4-5
	2				5-6
Enseignement primaire	1				6-7
	2	Cycle élémentaire			7-8
	3				8-9
	4	Cycle moyen I			9-10
	5				10-11
	6	Cycle moyen II			11-12
Enseignement secondaire : Premier cycle Cycle d'orientation	7	Cycle d'orientation à regroupement : tronc commun	Cycle d'orientation à niveaux : tronc commun et option de langue		12-13
	8	Cycle d'orientation à regroupement : avec options	Cycle d'orientation à niveaux : avec niveaux de langue et cours à options		13-14
	9	Cycle d'orientation à regroupement : avec niveaux de langue et options	Cycle d'orientation à niveaux : avec niveaux de langue et cours à options		14-15
Enseignement secondaire : Deuxième cycle <ul style="list-style-type: none"> ▮ Collège (filière gymnasiale) ▮ École de commerce (filière professionnelle) ▮ École de culture générale 		Collège	École de commerce	École de culture générale	
	10	7 disciplines fondamentales 1 option spécifique	Cours professionnels commerciaux (CPC) Mat. prof. intra-CFC Diplôme commerce Maturité prof. comm.	Disciplines fondamentales	15-16
	11	7 disciplines fondamentales 1 option spécifique	CPC Mat. prof. intra-CFC Diplôme commerce Maturité prof. com.	Disciplines fondamentales 4 orientations : santé, éducation sociale, communication/ expression, arts	16-17
	12	7 disciplines fondamentales 2 options : spécifique et complémentaire Travail de maturité	CPC Mat. prof. intra-CFC Diplôme commerce Maturité prof. com.	Disciplines fondamentales 4 orientations : santé, socio-éducation, communication/ expression, arts	17-18
	13	7 disciplines fondamentales 2 options : spécifique et complémentaire Travail de maturité (suite)	Maturité prof. post-CFC Maturité prof. postdiplôme	Maturité spécialisée Travail social et santé	18-19



4.2 LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE ET/OU DE SCOLARITÉ DU PRÉSCOLAIRE EN SUISSE

L'école enfantine est intégrée dans la législation spécifique de tous les cantons. Dans la majorité d'entre eux, l'éducation préscolaire est régie par la loi scolaire ou par la loi sur l'instruction publique. Un document produit par la CDIP en 1996 rassemble tous les objectifs et activités concernant l'école enfantine. Mais il n'y a pas de programme d'études suisse francophone pour le préscolaire, seulement des documents officiels parus dans certains cantons, par exemple dans celui de Vaud en 2003, ou encore dans celui de Berne, dont le document mentionne l'école enfantine en l'intégrant au programme du primaire. En Suisse romande, le nouveau programme cadre, PECARO, est rendu à l'étape de consultation et porte entre autres sur l'école enfantine. Comme les autres plans d'études cantonaux, il décrit les objectifs, les thèmes et les champs d'apprentissage, du préscolaire au secondaire 1. L'ensemble de ces documents a servi à la rédaction de ce rapport.

4.2.1 Orientations en communication orale

L'école enfantine s'échelonne généralement sur deux cycles. Son enseignement vise l'épanouissement de l'enfant par la socialisation et l'éducation. Cette période sert de transition avec la famille et de préparation à l'école obligatoire :

Le but premier de l'éducation préscolaire est de promouvoir, par le jeu et diverses activités de préapprentissage, le développement de l'enfant, dans tous les différents aspects de sa personnalité, d'étayer et de compléter l'éducation parentale et d'assurer ainsi une transition harmonieuse entre le préscolaire et le primaire¹¹.

Les documents suisses expliquent que l'école enfantine fixe des buts généraux dans les domaines socioaffectif, psychomoteur et cognitif. On propose également des activités langagières en continuité avec les connaissances et habilités acquises dans son environnement familial. Ces activités sont souvent reliées au monde artistique, permettant de plonger l'enfant dans la culture.

L'expression orale libre est le principal moyen de développer la langue parlée à l'école enfantine. Le maître veille donc à enrichir les moyens d'expression de l'enfant sur les plans syntaxique, lexical ou sémantique. Il doit également aider l'élève à développer une attitude critique et une capacité de comprendre divers messages oraux transmis par les médias.

4.2.2 Objectifs en communication orale

Les activités langagières de l'école enfantine proposent un ensemble d'objectifs (voir tableau 2) intimement reliés à la communication orale, dans les domaines suivants :

- **Domaine socioaffectif** : éléments touchant au développement de la personnalité de l'enfant, à l'image de soi, à la relation établie avec ses pairs, avec le groupe et avec l'adulte.
- **Domaine psychomoteur** : éléments traitant du développement des fonctions motrices et mentales de l'enfant.
- **Domaine cognitif** : éléments visant l'élaboration et l'acquisition de connaissances et développement des stratégies nécessaires.

¹¹ CDIP(b), Réseau Eurydice, *Les structures du système d'enseignement et de formation initiale en Suisse*, chapitre 2, Éducation préscolaire.



Tableau 2 Objectifs d'enseignement/apprentissage en communication orale des programmes d'études du préscolaire (école infantine, de quatre à cinq ans)

- Enrichir ses moyens d'expression
- Développer son expression personnelle
- Développer son aptitude à comprendre des messages oraux
- Développer son expression orale
- Communiquer ses découvertes, ses observations

4.2.3 **Contenus d'apprentissage en communication orale**

Les activités langagières touchent simultanément à la production orale, qui apprend à l'enfant à s'exprimer clairement par l'oral, et à la compréhension orale, qui l'aide à comprendre un court message oral. Ces contenus sont articulés autour de deux niveaux, soit le niveau de base et le niveau d'approfondissement. Le tableau 3 donne une idée de l'organisation des contenus d'apprentissage pour chacun des niveaux et objectifs.

Tableau 3 Organisation des contenus d'apprentissage en communication orale du préscolaire (école infantine, de quatre à cinq ans)

Les apprentissages comprennent:

- la compétence visée (p. ex., comprendre un court message oral relatif de la vie courante ou dans le domaine des contes);
- les compétences associées à la compétence visée (p. ex., différencier les sons à l'oral, reconnaître l'intention énonciatrice, repérer les mots-clés permettant de comprendre le sens global du message, saisir globalement le sens d'un message);
- les actes de langage selon des thèmes (présentation, famille, école, corps humain, etc.);
- les contenus (p. ex., discrimination des phonèmes les plus courants et des phonèmes propres au français).

En relation avec ces apprentissages, on donne à l'enseignant un ensemble d'indications appelé « réservoir utile de contenu pour la compréhension et l'expression » (tableau 4), ainsi que des activités orales à réaliser avec les enfants (tableau 5, à la page suivante).

Tableau 4 Contenus relatifs à la compréhension et à l'expression au préscolaire (de quatre à cinq ans)

Les repères sont:

- le questionnement (questions totales ou partielles);
- la forme négative;
- les actes de paroles (poser une question, donner un ordre, etc.);
- le temps chronologique;
- les déterminants les plus courants;
- les prépositions de base;
- les verbes;
- les adjectifs.



Tableau 5 Types d'activités en communication orale dans les programmes d'études du préscolaire (de quatre à cinq ans)

L'enfant est amené à :

- converser à partir de situations vécues dans la classe, sur des sujets présentés par l'enseignant ou par l'enfant;
- écouter et raconter toutes sortes de récits portant sur des événements réels ou imaginaires;
- faire parler des marionnettes ou autres personnages de substitution (scènes improvisées, jeux de rôle, jeux symboliques);
- affiner sa perception des sonorités de la langue;
- améliorer son élocution, contrôler l'émission de sa voix pour communiquer avec ses camarades;
- écouter et mémoriser des comptines et des textes poétiques courts;
- narrer et commenter une histoire lue par l'enseignant;
- narrer son livre préféré;
- observer, comparer et donner du sens à des images et à des écrits variés proposés par lui ou par l'enseignant;
- produire des énoncés que l'enseignant transcrit (dictée à l'adulte);
- contribuer à la préparation d'un album, d'un album de photos, d'un journal, d'un livre, d'une invitation, d'un échange de correspondance scolaire, d'une audiocassette, etc.

4.3 LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE ET/OU DE SCOLARITÉ DU PRIMAIRE EN SUISSE

Les programmes d'études des cantons romands sont construits pour permettre à tous les enfants d'atteindre les objectifs scolaires fixés par la loi sur l'instruction publique (LIP, article 4). Ces objectifs respectent le principe d'équité entre tous les élèves quand il s'agit de la transmission des connaissances de base et du développement des compétences qui s'y rattachent¹².

4.3.1 Orientations en communication orale


Comme pour l'ensemble des programmes étudiés, les programmes de tous les cantons font valoir l'importance des activités de compréhension et de production orales. On clarifie les concepts de langue et de langage, tout en précisant que la langue a la grande qualité de s'adapter à toute situation de communication. Elle permet donc de s'approprier autant la compréhension que la production sur le plan de l'oral et de l'écrit.

Les finalités de l'enseignement du français sont particulières à chaque canton, mais se rejoignent sur de nombreux points :

- communiquer dans le contexte courant scolaire;
- connaître des pratiques culturelles et sociales;
- construire des concepts en lien avec l'oral ou l'écrit et développer une connaissance du monde;
- savoir écouter, parler et lire;
- acquérir des savoirs et savoir-faire;
- comprendre le fonctionnement de la langue (structuration de la langue).

On remarque l'importance de l'interaction de ces finalités dans la cohésion et l'unité des enseignements.

¹² Département de l'instruction publique, Direction générale de l'enseignement primaire, *École primaire, école première*, p. 4.



Plusieurs activités sont proposées pour atteindre les objectifs: les activités globales et complexes de communication, spécifiques et libres (Genève); activités de motivation, de libération et activités-cadres (Berne); activités de communication et de structuration de la langue (Neuchâtel). En fait, toutes les activités permettent d'articuler la communication orale autour d'un genre textuel et de s'inscrire dans une situation de communication authentique. Elles permettent à l'élève d'apprendre à produire et à comprendre des textes écrits et oraux, mais aussi de choisir lui-même le chemin qui l'amène au plaisir de lire, de parler et d'écrire.

Les activités langagières des programmes (intentions et situations de communication) s'articulent autour de diverses composantes textuelles: planification ou dégager l'organisation du texte; contexte ou s'adapter aux situations de communication; contenus thématiques ou élaborer des thèmes et des idées; textualisation ou utiliser les ressources de la langue; réviser, informer, expliquer, argumenter, convaincre, négocier, narrer, relater, régler des comportements et s'appropriier des savoirs. L'ensemble suit une approche pragmatique de la langue.

De plus, l'espace scolaire genevois compte un nombre important d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Il est donc important pour l'enseignant de tenir compte de cet aspect afin de différencier son enseignement.

4.3.2 Objectifs en communication orale

De manière générale, les cantons romands appliquent les objectifs inscrits dans l'article 4 de la loi sur l'instruction publique suisse¹³, dans lequel il incombe aux enseignants:

- de donner à chaque élève le moyen d'acquérir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures et de chercher à susciter chez lui le désir permanent d'apprendre et de se former;
- d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité, ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques;
- de préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affermissant le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance de jugement;
- de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en développant le respect de soi et de l'autre, l'esprit de solidarité et de coopération;
- de tendre à corriger les inégalités de chances de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école.

D'autre part, dans les programmes suisses romands, on propose des objectifs spécifiques en compréhension et en expression orales:

- **Expression orale:** produire divers actes de parole selon la situation de communication, adapter le registre de langue à la situation, décrire des personnages, formuler des consignes, etc.;
- **Compréhension orale:** écouter une histoire et des messages, restituer et imaginer une histoire, restituer un message, etc.

¹³ Département de l'instruction publique, Direction générale de l'enseignement primaire, *École primaire, école première*, p. 30-32.

4.3.3 Contenus d'apprentissage en communication orale

Dans l'ensemble, les entrées des programmes sont présentées sous forme d'objectifs et de contenus d'apprentissage. Cependant, dans le programme d'études du canton de Neuchâtel, elles le sont par compétences. Les activités se regroupent en activités de production et de compréhension orales. Le tableau suivant résume les activités scolaires des cantons de la Suisse romande.

Tableau 6 Types d'activités en communication orale dans les programmes d'études

CANTONS	ACTIVITÉS EN COMMUNICATION ORALE AU PRIMAIRE (DE 6 À 11 ANS)
GENÈVE	<p>Situations de communication orale L'enfant est amené à :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ narrer (conte merveilleux, histoire inventée, sketch, légende, fable, récit mythique, récit d'énigme, récit d'aventures, histoire drôle, récit de science-fiction, etc.); ■ relater (nouvelles radiophoniques, reportage oral, exposé oral sur un personnage historique, etc.); ■ argumenter (débat régulé, délibération informelle, dialogue argumentatif, etc.); ■ s'approprier du savoir (exposé oral, conférence, bilan d'expérience, interview d'experts, émission radiophonique, etc.); ■ régler des comportements (consigne, règle de jeu, etc.); ■ décrire (description d'un itinéraire, etc.); ■ jouer avec la langue (poème, comptine, chanson, etc.).
BERNE, NEUCHÂTEL, JURA, VALAIS, VAUD	<p>Compréhension orale L'élève est amené à :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ écouter divers moyens de communication orale : parole, enregistrement sur bandes magnétiques, émissions de radio et de TV; ■ écouter différents genres : récits, contes, poèmes, chansons, sketches, pièces de théâtre, interviews, informations; ■ écouter attentivement les interventions lors de discussions et de débats. <p>Expression orale : L'élève pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ le récit et le discours personnel libre, vécu ou imaginaire; ■ la discussion, le débat à propos de toute activité qui s'y prête : lecture, composition, spectacle, récital, mais aussi vie de classe; ■ la lecture expressive et la récitation; ■ le dialogue entre marionnettes, entre la classe et une marionnette; ■ le montage audiovisuel; ■ le jeu de rôles; ■ le jeu dramatique; ■ la dictée à l'adulte; ■ l'activité poétique; ■ le résumé; ■ la fin d'un récit; ■ l'improvisation; ■ le dialogue; ■ l'exposé; ■ l'acte de parole.
FRIBOURG	<p>L'élève est amené à :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ lire à haute voix des textes informatif, expressif, littéraire, poétique, ludique et incitatif; ■ donner un avis personnel sur ce qui a été lu.

Dans le programme fribourgeois, qui est un programme visant l'acquisition de compétences, l'oral est surtout présenté comme médium d'enseignement. On passe par la lecture à haute voix pour le travailler. On indique les compétences à développer par les élèves, et les contenus touchent plutôt à l'oral en tant que médium d'enseignement.

Tableau 7 Compétences en communication orale dans les programmes d'études du primaire (de 6 à 12 ans) du canton de Fribourg

Compétences à posséder en fin de 2^e année

L'enfant doit pouvoir:

- lire à haute voix (en situation de communication) un texte adapté à ses possibilités.

Compétences à posséder en fin de 4^e année

L'enfant doit pouvoir:

- lire à haute voix de façon expressive (en situation de communication) un texte adapté à ses possibilités;
- donner un avis personnel sur ce qui a été lu.

Compétences à posséder en fin de 6^e année

L'enfant doit pouvoir:

- lire à haute voix de façon expressive (en situation de communication) un texte adapté à ses possibilités;
- donner un avis personnel sur ce qui a été lu et argumenter.

4.4 LES PROGRAMMES D'ÉTUDES DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE ET/OU DE SCOLARITÉ DU SECONDAIRE EN SUISSE

Comme pour le cycle précédent, les cantons romands construisent leurs programmes d'études du secondaire d'après les principes généraux émis dans la loi sur l'instruction publique (LIP, article 4). En outre, l'article 44 apporte des précisions relatives au secondaire.

4.4.1 Orientations en communication orale

Les programmes suisses romands du secondaire mettent davantage l'accent sur la culture. En effet, les objectifs de l'enseignement du français langue d'enseignement sont la pratique et l'étude de la langue et des textes, l'acquisition de méthodes de pensée d'analyse, l'ouverture au champ littéraire et la formation à une culture.

Les compétences essentielles se présentent ainsi: savoir parler et communiquer, lire et interpréter, écrire et produire des textes. En outre, l'acquisition de compétences liées à la communication est l'un des pôles importants des programmes. L'élève doit développer des savoir-faire plus que des savoirs déclaratifs, même si ces derniers sont importants. Notons que la métacognition doit aussi intervenir dans ce processus d'apprentissage. Finalement, le décloisonnement, soit l'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral au sein de la classe de français, est valorisé.

Des différences ont été identifiées entre les programmes d'études des divers cantons au regard de la communication orale. D'abord, le programme genevois insiste sur le caractère à la fois concret et complexe de l'oral en classe de français: concret, car tous les élèves s'expriment oralement de façon spontanée; complexe, car il nécessite la mise en œuvre d'éléments paraverbaux, de registres de langue, de différentes composantes de la situation de communication, etc. La communication, priorité de la classe de français, doit être privilégiée à l'instar de l'écrit. Sauf dans quelques genres comme l'exposé, la communication nécessite un dialogue et l'enseignant doit mettre en place des activités de communication efficaces.



Le programme genevois propose ensuite certaines réflexions pédagogiques destinées aux enseignants, sur les problématiques, approches ou démarches reliées à l'enseignement du français. Par exemple, on y rappelle que cette discipline prend des formes métadiscursive, métacognitive, procédurale et normative, qu'elle s'appuie sur des interactions langagières ou qu'elle présente des objets diversifiés. L'erreur est considérée comme une source de diagnostic et d'apprentissage pour l'élève et révèle les représentations qu'a l'élève de ses apprentissages. On rappelle aux enseignants les notions de motivation, de séquence didactique, de décloisonnement (l'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral), de différenciation pédagogique et d'uniformisation du métalangage (utiliser afin de ne pas brouiller les élèves). Pour terminer, le programme recommande l'établissement d'un diagnostic avant tout apprentissage et l'évaluation formative pour réguler les apprentissages en classe.

Le programme du Jura présente d'abord l'enseignement du français dans une perspective d'interdisciplinarité. L'enseignant est chargé de mettre en œuvre des activités de structuration dans des projets signifiants pour les élèves, et de façon intégrée. Les enseignants doivent aussi assurer une continuité entre les années d'apprentissage et différencier leur enseignement.

Le programme du Valais est le seul à présenter une perspective transversale de la langue : l'expression et la compréhension orales ou écrites sont en constante interaction avec des savoirs dits « de structuration » (grammaire, orthographe, vocabulaire), afin d'éviter le cloisonnement des savoirs. Ce programme propose, entre autres, une structure basée sur la séquence didactique dans le but de faciliter l'enseignement/apprentissage. L'élève, dans son parcours scolaire, aborde les objectifs en suivant trois étapes : la sensibilisation, l'apprentissage systématique et la mobilisation en situation.

4.4.2 Objectifs en communication orale

De manière générale, les cantons romands suivent les objectifs¹⁴ inscrits dans l'article 44 de la loi sur l'instruction publique suisse. Au cycle d'orientation ou au premier cycle de l'enseignement secondaire, on cherche à :

- développer l'ouverture d'esprit, la faculté de discernement, l'autonomie, la solidarité, toutes compétences qui contribuent à l'éducation citoyenne ;
- assurer un équilibre dans le développement des différentes aptitudes (intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques) des adolescents, qui leur permet de trouver du sens dans leurs apprentissages et leur donne progressivement les éléments de choix pour leur parcours de formation.

Le programme du canton du Jura, par exemple, présente des objectifs spécifiques à l'enseignement du français. On y précise que l'élève doit :

- acquérir et gérer, dans le respect de leurs codes, les comportements sociaux mis en œuvre dans les situations de communication ;
- acquérir les outils linguistiques et langagiers indispensables à une expression efficace et de qualité ;
- développer des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage et de l'utilisation correcte de la langue maternelle dans toutes les situations de communication ;
- développer ses facultés à écouter et à comprendre autrui.

¹⁴ Département de l'instruction publique, *Brochure*, Informations générales, 2005-2006, Cycle d'orientation, Enseignement secondaire genevois, 7^e, 8^e, 9^e, p. 4.

4.4.3 Contenus d'apprentissage en communication orale

Les modes d'entrée des programmes du secondaire sont presque tous les mêmes dans les différents cantons, à quelques exceptions près, comme on peut le constater au tableau 8.

Tableau 8 Modes d'entrée des programmes de français langue maternelle et/ou de scolarité au secondaire, par canton

CANTONS	MODES D'ENTRÉE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES
GENÈVE	Par compétences Par contenus d'apprentissage
NEUCHÂTEL, BERNE, FRIBOURG	Par objectifs Par contenus d'apprentissage
VALAIS	Par objectifs Par contenus d'apprentissage Par séquences didactiques
JURA	Par objectifs Par compétences Par contenus d'apprentissage

Dans les programmes d'études suisses romands consultés, on présente des activités d'apprentissage, qui permettent de travailler la production autant que la compréhension orales. Il faut remarquer que la lecture à voix haute et la mémorisation sont considérées comme des activités de production orale. Voici des exemples d'activités, par canton.

Tableau 9 Types d'activités en communication orale des programmes d'études, par canton

CANTONS	ACTIVITÉS DU SECONDAIRE (DE 15 À 17 ANS)
GENÈVE, BERNE, VALAIS, JURA, FRIBOURG, VAUD	<p>Production orale L'élève participe aux activités suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> débat, narration d'une histoire personnelle, discussion, interprétation de textes poétiques et dramatiques, présentation de son point de vue, d'un livre, etc., rapport d'une légende d'ici ou d'ailleurs, explication de mots, narration d'une histoire à partir d'images, questions, réponses. <p>Compréhension orale</p> <ul style="list-style-type: none"> compréhension de discours oraux courants et littéraires (films d'action ou de fiction, pièces de théâtre, documentaires, discours oraux expressifs, objectifs, incitatifs, mixtes), écoute de divers textes politiques.
BERNE, VALAIS, FRIBOURG	<p>Production orale L'élève participe aux activités suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> lecture à voix haute, mémorisation et déclamation de textes (lecture expressive).
NEUCHÂTEL	(Aucune activité n'est mentionnée dans le programme de 1998.)

La plupart des contenus sont également regroupés sous les rubriques de production et de compréhension orales. Le tableau 10 nous en donne des exemples, par canton.

Tableau 10 **Contenus d'apprentissage de l'oral, par canton**

CANTONS	CONTENUS D'APPRENTISSAGE
VALAIS	<p>Construction du sens du discours L'élève est amené à :</p> <ul style="list-style-type: none"> définir la situation de communication ; identifier les éléments propres à la situation de communication orale et s'y préparer en tant que récepteur ; mettre en perspective le contenu du texte oral et la situation de communication pour déterminer plusieurs éléments langagiers. <p>Construction du sens du texte L'élève est amené à :</p> <ul style="list-style-type: none"> comprendre divers genres de textes oraux ; saisir le contenu et le mode d'expression du texte en l'observant selon plusieurs éléments langagiers ; produire divers genres de textes oraux, préparer ses supports écrits, mettre en œuvre le texte oral en respectant la norme et les conventions (registre de langue, diction, etc.).
NEUCHÂTEL, JURA, BERNE, FRIBOURG, VAUD	<p>Compréhension orale L'élève est amené à :</p> <ul style="list-style-type: none"> écouter des messages courts ; mémoriser les éléments importants du message ; identifier les principaux éléments de la situation de communication ; comprendre le contenu du message et les intentions de l'émetteur ; analyser le contenu et la forme du message ; affiner son sens critique. <p>Production orale L'élève est amené à :</p> <ul style="list-style-type: none"> adapter son registre de langue au récepteur ; distinguer l'essentiel du détail ; résumer un message ; structurer son message de manière cohérente ; utiliser un langage clair et précis ; soigner sa diction ; réciter correctement un texte mémorisé ; argumenter, narrer, décrire, informer, affiner son sens critique.
GENÈVE	<p>Savoir-faire L'élève doit pouvoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> distinguer les composantes de la communication humaine ; exploiter, en écoute et en production, les particularités d'un message oral et les caractéristiques d'une situation d'oral ; identifier et comprendre différents types de discours oraux ; produire des discours de types incitatif, expressif, explicatif, argumentatif et informatif ; passer d'un registre de langue courant à spécialisé ; travailler en groupe. <p>Notions L'élève doit connaître :</p> <ul style="list-style-type: none"> les caractéristiques d'un message oral et écrit ; les caractéristiques d'une situation d'oral et d'écrit et leurs conséquences sur la production de messages ; le lieu social et son influence sur la production des discours ; les types de discours oraux selon leurs formes contextualisée ou décontextualisée ; les aspects relation et contenu dans la communication ; la métacommunication ; la structure de la conversation ; la production coopérative du discours et ses conséquences sur la gestion de l'interaction.

À la lecture de ce tableau, on se rend compte que l'interaction, la communication en groupe et les spécificités de l'oral telles que la diction, la morphologie, la syntaxe, les registres de langue sont évoquées dans ces programmes. On insiste également sur les différences entre l'oral et l'écrit.

La présence des filières de spécialisation à partir du deuxième cycle du secondaire amène les programmes à adapter la pratique de l'oral au type de formation. Dans le cas du canton de Genève, le programme de formation commerciale met en œuvre l'expression orale dans le cours de français, mais également dans les cours de base professionnels. Quelques exemples sont offerts au tableau suivant.

Tableau 11 Activités et compétences en communication orale du programme d'études du secondaire dans le canton de Genève¹⁵

ACTIVITÉS ET COMPÉTENCES DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (DE 15 À 17 ANS) COURS DE BASE	
Répondre au téléphone et prendre des notes	
Objectifs (compétences visées)	
<p>École :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Développer ses compétences dans les domaines de la langue et de l'orthographe dans les messages brefs ■ Développer la compréhension et la transformation des messages 	<p>Entreprise :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Savoir répondre au téléphone en s'adaptant à la situation de communication ■ Développer la prise de notes ■ Apprendre à mémoriser rapidement l'essentiel des messages
S'exprimer oralement en langue étrangère, comprendre un message, prendre des notes et des messages téléphoniques	
Objectifs (compétences visées)	
<p>École :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Développer des activités standard en langue étrangère ■ Présenter et demander des renseignements simples ■ Participer à des entretiens brefs et simples ■ Nommer des activités professionnelles courantes 	<p>Entreprise :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Pouvoir répondre en langue étrangère ■ Élaborer un message téléphonique
Adapter son niveau de langue et gérer sa relation avec les collègues	
Objectifs (compétences visées)	
<p>École :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Réagir de manière appropriée ■ Adapter son niveau de langue ■ Respecter l'avis des autres ■ Développer une attitude respectueuse et un esprit critique 	<p>Entreprise :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Adapter son niveau de langue ■ Prendre les bonnes décisions ■ Gérer la relation avec les collègues

¹⁵ Département de l'instruction publique, *Plan d'études cantonal pour la formation commerciale élargie, Apprentissage employé(e) de commerce CPe, Plan d'études pour les 1^{re} et 2^e années*, p. 9-36.

Ce programme inclut l'acquisition de compétences professionnelles, sociales et méthodologiques, chacune définie par une idée directrice et des objectifs généraux. Ces objectifs indiquent « les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être à maîtriser par les élèves pour chaque domaine d'étude¹⁶ ». Le tableau suivant expose les types de savoirs du cours de français dans le domaine de l'expression orale. On remarquera qu'à ce stade de l'apprentissage, on observe l'adaptation du contenu de l'enseignement du français aux exigences professionnelles de la formation.

Tableau 12 Types de savoirs en communication orale au programme d'études du secondaire dans le canton de Genève¹⁷

SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE DU DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE (DE 15 À 17 ANS)
COURS DE FRANÇAIS 1^{re} ANNÉE : EXPRESSION ORALE

Schéma de la communication :

- L'employé(e) de commerce connaît les éléments d'un schéma de la communication (situation, émetteur, récepteur, canal, code et message).

Oralisation :

- L'employé(e) de commerce sait adapter son langage à la situation de communication.
- Elle/il reconnaît dans les moyens rhétoriques (niveaux de langue, vocabulaire, effets de style, élocution, intonation) des actes de communication et sait en tirer profit pour exposer et pour défendre son point de vue.
- Elle/il évite les termes parasites.

Langage non verbal :

- L'employé(e) de commerce reconnaît dans le langage du corps (mimiques, gestuelle, attitude) des actes de communication.
- Elle/il recourt au langage non verbal pour valoriser ses présentations orales.

Décodage du fonctionnement et des enjeux d'une conversation :

- L'employé(e) de commerce analyse un dialogue (parlé, enregistré ou retranscrit) et en relève les aspects favorisant ou entravant la communication.
- Lors d'entretiens, de discussions ou d'exposés sur des sujets familiers, l'employé(e) de commerce distingue les faits évidents, les opinions et les éléments émotionnels.

Défense orale d'un point de vue :

- L'employé(e) de commerce exprime son point de vue de façon développée et se montre capable de le défendre.
- Lors d'une discussion, elle/il sait défendre de manière convaincante une opinion qui n'est pas partagée par la majorité.

Présentation orale :

- Seul ou au sein d'un groupe, l'employé(e) de commerce est en mesure de préparer une intervention orale, de planifier les supports médiatiques et de s'exprimer à l'aide de notes succinctes.

4.5 CONCLUSION

Il est difficile de présenter une synthèse des programmes d'études en langue française suisses, car chacun des cantons romands élabore son propre programme en respectant les grandes orientations de la loi sur l'instruction publique. Toutefois, bien que les finalités de l'enseignement soient particulières à chaque canton, elles se rejoignent sur plusieurs points dans le domaine de la communication orale. L'ensemble des programmes suggère d'articuler l'oral autour d'un genre textuel, parce qu'on ne communique pas en utilisant des phrases isolées, mais par le biais de textes oraux ou écrits et que ces textes correspondent à des situations de communication authentiques, qui devraient donc être plus motivantes pour l'élève.

¹⁶ Département de l'instruction publique, *Plan d'études cantonal pour la formation commerciale élargie, Apprentissage employé(e) de commerce CPe, Plan d'études pour les 1^{re} et 2^e années*, p. 3.

¹⁷ *Ibid.*, p. 41-42.

III BIBLIOGRAPHIE – SUISSE

- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique):
 - (a) Concordat HarmoS (Harmonisation de la scolarité obligatoire). *Rapport explicatif*, 2006. Sur Internet: <http://www.edk.ch/f/CDIP/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_f.html>.
 - (b) *Les structures du système d'enseignement et de formation initiale en Suisse*, chapitre 2, Éducation préscolaire, 1995. Sur Internet: <<http://www.edk.ch/f/bildungswesen/geschichie/1995/Eurydice.html>>.
 - (c) <http://www.cdip.ch/f/BildungswesenCH/framesets/mainAspecte_f.html>
 - (d) <http://edkwww.unibe.ch/f/CDIP/framesets/mainEDK_f.html>
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin).
 - (a) *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientation. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande*, Neuchâtel, avril 2006, 47 p. Sur Internet: <http://www.ciip.ch/pages/activites/Langues/fichiers/Enseignement_apprentissage_du%20français_enSR_Orientations_avril%2006.pdf>
 - (b) *Le plan cadre romand pour la scolarité obligatoire. Le PECARO en bref*. Sur Internet: <http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla_d_e_cad_rom__PE/fichiers/03_pecaro.pdf>.
- DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. *École primaire, école première*, Genève, 2005, 43 p. Sur Internet: <http://www.geneve.ch/dip/4_12ans.asp>.
- DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. *Brochure*, Informations générales, 2005-2006, Cycle d'orientation, Enseignement secondaire genevois, 7^e, 8^e, 9^e, Genève, 44 p. Sur Internet: <<http://www.geneve.ch/administration/formation.asp>>, <ftp://ftp.geneve.ch/dip/brochure_co.pdf>.
- DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE POSTOBLIGATOIRE, SERVICE ENSEIGNEMENT ET FORMATION. *Plan d'études cantonales pour la formation commerciale élargie, Apprentissage employé(e) de commerce CPe, Plan d'études pour les 1^{re} et 2^e années* (version valide pour 2005-2006), République et Canton de Genève, 94 p. Sur Internet: <http://www.geneve.ch/po/documents/PE_FCelargie_1e_et_2e_version_05-06.pdf>.
- INFORMATIONS SUR LES INSTITUTIONS ET LES PROGRAMMES SUISSES: voir sous CDIP ou CIIP.
- IRDP (Institut de recherches et de documentations pédagogiques). *Structures de l'enseignement, Suisse romande et Tessin, Belgique, France et Québec, Année scolaire 2005-2006*, 2005, 16 p. Sur Internet: <<http://www.irdp.ch/publicat/textes/043.pdf>>.



CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE



CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Cette première partie d'*État des lieux* avait pour but de brosser un tableau général relatif à la communication orale dans les programmes canadiens et dans ceux de quelques pays européens avec lesquels des liens communs sont évidents.

Il semble important de présenter une synthèse des grands principes sur lesquels insistent les responsables de l'éducation des pays dont les programmes d'études ont été consultés. Qu'il s'agisse des programmes canadiens ou européens, des principes communs émergent, dont voici les plus saillants :

- Le développement intégral de l'élève est une idée centrale aux programmes.
- Le développement de la langue française est l'une des grandes priorités, qui permet l'accès à tous les savoirs.
- Les programmes misent sur la construction des savoirs par les élèves.
- Les programmes optent pour la mise en œuvre de projets de communication signifiants pour les élèves, c'est-à-dire de situations de communication en contexte réel.
- La différenciation pédagogique est préconisée comme approche importante pour favoriser les apprentissages des élèves.
- L'intégration des différents domaines du français est suggérée.
- La langue et la culture ont une place importante dans les programmes.
- Le français a un caractère transversal, terme juste, mais rarement utilisé dans la vie courante.
- La compréhension et la production sont des volets enseignés en communication orale.
- La progression (la continuité) des apprentissages est exprimée et démontrée par les contenus.
- Une importante collaboration entre les différents agents éducatifs est souhaitable.

Des différences ont aussi été constatées. Les pays européens observent les principes suivants :

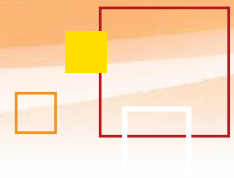
- Les références aux textes ou articles de loi sont omniprésentes.
- Les entrées des programmes sont par compétences (sauf au Québec).
- Une réflexion sur la langue est travaillée avec les élèves.
- La communication est intégrée à tous les domaines/disciplines et les contenus sont plus englobants.
- On insiste sur la lecture à haute voix, la mémorisation et la récitation de texte.

Au terme de cette première partie, il importe enfin de souligner que, dans l'ensemble des programmes, tant canadiens qu'euro-péens, on dénote un profond souci du développement intégral des élèves, dans le respect des caractéristiques individuelles, afin de les préparer aux grands défis du XXI^e siècle.




DEUXIÈME PARTIE

Inventaire et état de la recherche en didactique
du français oral : langue et communication



III TABLE DES MATIÈRES – DEUXIÈME PARTIE

INTRODUCTION	149
1. BREF HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL	149
1.1 Les années 1970	149
1.2 Les années 1980 et 1990	150
1.3 Les années 2000	150
2. PLACE DE L'ORAL DANS L'APPRENTISSAGE	151
2.1 La communication orale comme outil de développement de la pensée critique	151
2.2 L'oral comme interface dans le développement de la littératie	152
2.3 Liens entre la lecture, l'écriture et l'oral	154
2.4 L'oral comme outil de questionnement et lieu de la prise de parole véritable des élèves	154
3. LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ORAL, À L'HEURE ACTUELLE, DANS L'ENSEMBLE DE LA FRANCOPHONIE	155
3.1 Les différences entre le français oral et le français écrit	156
3.2 Le français oral comme objet d'enseignement	156
3.3 Le français oral comme médium d'enseignement et d'apprentissage	159
4. LE FRANÇAIS PARLÉ ET LA NÉCESSAIRE ÉVALUATION DE SON ENSEIGNEMENT	160
4.1 La dimension identitaire d'une langue première	160
4.2 Paramètres d'évaluation d'une langue parlée	161



5. LE DÉVELOPPEMENT DU FRANÇAIS PARLÉ EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE	163
5.1 Le point de vue minoritaire	163
5.2 Le bilinguisme additif en milieu linguistique minoritaire	164
5.3 Une pédagogie adaptée au contexte minoritaire	164
6. CONCLUSION	166
BIBLIOGRAPHIE	167

INTRODUCTION

À l'heure actuelle, la didactique d'une langue parlée porte d'une part sur l'étude et la maîtrise de la langue, ici le français, et d'autre part, sur le pouvoir de communiquer avec ses semblables, l'une des fonctions majeures du langage, reconnue par tous les auteurs consultés malgré leurs divergences dans le découpage des fonctions. L'historique de l'évolution et de l'élaboration progressive de cette didactique indique une oscillation entre des périodes où dominant la centralisation sur l'étude et l'apprentissage de la langue même et des périodes durant lesquelles l'accent est surtout placé sur l'utilisation de cette langue dans divers contextes de communication. Considérer les écrits pertinents à la didactique de l'oral oblige donc à tenir compte des recherches sur le développement d'une langue première autant que de celles examinant les multiples facettes de l'utilisation d'une langue dans sa dimension pragmatique, y compris les pratiques scolaires.

1. BREF HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

Si l'art oratoire a acquis ses lettres de noblesse à l'époque de la Grèce classique et de ses grands orateurs, tels que Socrate, Platon ou Aristote, encore cités de nos jours, la didactique de la langue parlée, pour sa part, ne date que des années 1970¹.

1.1 LES ANNÉES 1970

Avant l'arrivée des programmes d'études des années 1970 dans les principaux pays de la francophonie, le français parlé s'actualisait dans les classes au moyen de cours de diction, de correction de l'élocution et de récitation. Entre environ 1970 et 1980, sur la base de diverses avancées – en linguistique, notion de langue parlée par rapport à la langue écrite²; en sociolinguistique, notion de compétence et de performance à communiquer³ et notion de langue dans sa dimension identitaire⁴; en psychologie, notion de tours de parole⁵; en philosophie, éléments de rhétorique, prise de parole et persuasion⁶; et en philologie, notion d'actes de parole⁷ –, l'approche communicative apparaît en didactique des langues. Il s'agit d'une approche marquée, entre autres, d'une volonté de la part de ses utilisateurs d'aborder la langue parlée en respectant, outre son volet oratoire, un plus grand spectre de ses multiples utilisations dans des contextes variés. Ainsi, les écrits de Halliday ou de Jakobson⁸ sur l'identification de fonctions du langage ont fait école, et les travaux sur des schémas de la communication humaine ont été repris ou élaborés⁹. Le schéma de la communication présenté par Jakobson est sans doute le plus connu et reprend les notions de locuteur, de message, d'interlocuteur, de contact, de code et de contexte en y intégrant les fonctions du langage qui s'y rattachent. En appui sur des disciplines mères et sensible aux théories de la communication, la didactique de la communication orale se développe donc en interaction avec l'élaboration des programmes d'étude ministériels. De l'art oratoire à l'art de communiquer adéquatement selon l'interlocuteur et le contexte, la didactique du français parlé prend forme.

¹ G. Plessis-Bélaïr, *La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation, au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*.

² J. Vachek, *Written Language*; W. Chafe, *Linguistic Differences Produced by Differences Between Speaking and Writing*.

³ D. Hymes, *On Communicative Competence*.

⁴ B. Bernstein, *Class, Codes and Control*; W. Labov, *The Study of Language in its Social Context*.

⁵ E. A. Schegloff et H. Sacks, *Opening Up Closings*.

⁶ Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique*.

⁷ J. L. Austin, *How to Do Things with Words*; J. Searle, *Speech Acts*.

⁸ M. A. K. Halliday, *Explorations in the Functions of Language*; R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*.

⁹ W. Weaver et C. E. Shannon, *Théorie mathématique de la communication*.



1.2 LES ANNÉES 1980 ET 1990

Une étude de la production scientifique francophone de 1970 à 1990¹⁰ présente les différentes approches proposées sur la base d'une volonté affirmée, dans les programmes d'études, de favoriser le développement de la langue parlée dans les écoles.

Les approches linguistiques des années 1970 étaient centrées sur la maîtrise de la langue. Les exercices structuraux étaient à l'honneur et le maître devait interagir à titre de modèle linguistique. Certaines propositions de l'époque suggéraient également une étude explicite avec les élèves de différents phénomènes linguistiques, tels que les accents ou l'utilisation d'un vocabulaire plus ou moins archaïque. En Europe, l'approche de libération-structuration est préconisée. Cette approche se présente en trois temps : d'abord une période de libération, pendant laquelle les élèves sont conviés à communiquer dans différents contextes fonctionnels, puis une période de structuration, dans laquelle les élèves sont soumis à un apprentissage systématique et enfin, une période de réinvestissement qui leur permet de montrer leur maîtrise nouvellement acquise d'éléments du code linguistique, en contexte de communication. Au Québec, une approche d'objectivation a été également préconisée dans les programmes. Cette approche avait pour but d'assurer une certaine progression des habiletés de communication, en proposant d'intervenir à différents moments de la situation d'énonciation, afin de faire prendre conscience des différents paramètres de la communication. Mais, comme l'indique Lazure :

[...] telle que définie par les instances ministérielles, l'objectivation ne reposait sur aucun métalangage explicite susceptible de sensibiliser les élèves à leurs difficultés réelles. En demeurant floue [...], la technique pédagogique de l'objectivation s'est souvent transformée en salle de classe en une « subjectivation » des exposés des élèves¹¹.

Le début des années 1990 a été marqué par l'apparition de l'approche dite **d'appropriation**. Il s'agit d'une approche mixte qui tentait de concilier une approche de type communication/objectivation avec une approche de type structuration, axée sur le développement linguistique et l'analyse des faits de langue. Lazure note au sujet de cette approche théoriquement prometteuse que, si elle permet aux élèves d'améliorer leurs habiletés d'analyse, cette amélioration ne semble pas s'accompagner chez eux de progrès réels de la performance orale.

1.3 LES ANNÉES 2000

Jusqu'ici, ce bref rappel historique montre des tensions entre la volonté de favoriser l'étude de la langue parlée pour elle-même, en espérant un transfert des bons modèles dans son utilisation ultérieure par les élèves, et la pratique de cette langue en contexte de communication, dans une perspective résolument fonctionnelle.

Dès lors, on comprend les bases sur lesquelles s'appuient les propositions des années 2000, qui sont des considérations relatives à l'oral comme objet d'enseignement et à l'oral comme médium d'enseignement.

L'oral comme objet d'enseignement porte sur des stratégies d'enseignement et des moyens didactiques servant à bien marquer la différence entre l'oral et l'écrit et à présenter clairement certains aspects de l'oral, afin de faire de l'oral un objet d'apprentissage organisé¹². L'étude des genres oraux¹³ illustre ce point de vue et sera présentée plus loin dans le présent texte, tout comme ce que Maurer appelle « les actes périlleux¹⁴ ».


¹⁰ R. Lazure, *L'oral... à bout de souffle?*

¹¹ *Ibid.*, p. 23.

¹² L. Lafontaine, *Enseigner l'oral au secondaire*.

¹³ J. Dolz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*.

¹⁴ B. Maurer, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*.



L'oral comme médium d'enseignement repose sur le constat que l'oral est utilisé pour enseigner d'autres volets du français et l'ensemble des autres matières. Il est alors « médium » d'enseignement¹⁵. L'oral est nécessaire à la transmission des consignes, des explications ou des connaissances et à la bonne communication entre l'enseignant et ses élèves. Cet oral est produit en contexte scolaire pour les fins propres de l'école, sans qu'il soit nécessaire d'élaborer de manière artificielle des contextes de prise de parole. D'où l'intérêt d'étudier plus à fond ces temps de communication orale en classe. L'oral dit **réflexif**¹⁶ s'inscrit dans cette perspective et sera présenté plus loin dans le présent texte.

2. PLACE DE L'ORAL DANS L'APPRENTISSAGE

Ce qui est perçu de la langue orale est ce qui apparaît le plus immédiatement observable, c'est-à-dire la possibilité audible qu'elle offre de communiquer verbalement face aux autres ou avec les autres. Par ailleurs, des chercheurs comme Chomsky ou Smith¹⁷ ont noté, depuis longtemps déjà, que la principale fonction du langage n'est peut-être pas de communiquer avec autrui, mais d'abord et avant tout de communiquer avec soi-même¹⁸.

Dans le débat sur les liens entre la langue et la pensée qui a encore cours, il ressort que le développement du langage ne servirait pas qu'à communiquer avec les autres, mais également à mettre des mots sur sa compréhension du monde selon son âge, ses circonstances et sa capacité à élaborer un système de catégorisation et à l'enrichir progressivement de nouvelles catégories. Ainsi, selon Moreau et Richelle¹⁹, la fonction d'autorégulation du comportement serait assurée essentiellement par la langue orale utilisée par chacun pour lui-même, afin de répondre aux normes attendues en société, en fonction de sa compréhension de cette dernière. Comme Smith, certains soutiennent que comprendre signifie être capable de donner du sens, ce qui, selon d'autres, peut difficilement se faire sans recourir à des catégorisations cognitives identifiées à l'aide de mots²⁰. Quand ce travail a lieu, occasionnellement à l'aide de l'écrit, le plus souvent dans la vie quotidienne, c'est à l'oral que cette mise en mots s'opère.

Ainsi, la mise en mots pour tenter d'expliquer, à l'enseignant ou à soi-même, une découverte récente, une solution trouvée à un problème, une procédure pour y arriver, une hypothèse formulée en réponse à ses propres questions ou à celles d'autres dans la classe, constitue le moyen privilégié de développer la langue parlée et de favoriser par ce processus l'articulation de la pensée²¹.

2.1 LA COMMUNICATION ORALE COMME OUTIL DE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE

Dans une situation de résolution de problèmes moraux ou autres en contexte de discussion, l'activité des élèves en est essentiellement de réflexion et d'argumentation. Plantin²² rappelle qu'à une certaine époque, la tradition a défini la notion d'argumentation au sein d'un complexe de notions à la fois logico-scientifiques, philosophiques et grammaticales, qui constituaient la théorie des trois opérations (opération, jugement et raisonnement). Bien que cette théorie n'ait plus cours, comme l'indique Plantin, certains aspects de cette théorie ayant été repris par les mathématiques (dimension logique), la linguistique (dimension

¹⁵ J.-F. de Pietro et M. Wirthner, *Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français*.

¹⁶ J.-C. Chabanne et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*.

¹⁷ N. Chomsky, *Aspects de la théorie syntaxique*; F. Smith, *La compréhension et l'apprentissage*.

¹⁸ G. Plessis-Bélair, *La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation, au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*.

¹⁹ M.-L. Moreau et M. Richelle, *L'acquisition du langage*.

²⁰ D. A. Sousa, *Un cerveau pour apprendre*; S. Pinker, *L'instinct du langage*.

²¹ G. Plessis-Bélair, *La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation, au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*.

²² C. Plantin, *Le trilogie argumentatif, présentation de modèle, analyse de cas*.



sémantique) et les théories de la cognition (dimension épistémique), l'argumentation reste au cœur des études portant sur la logique de contenu²³ et sur l'élaboration de modèles d'analyse conversationnelle²⁴.

Plantin appuie sa réflexion sur les travaux de J. Maritain et parle d'opération de l'esprit à partir des perceptions visuelles, auditives ou autres, opération qui amène une « œuvre immatérielle », comme une idée, un concept ou un assemblage de concepts ou de propositions, appelée argumentation. Cette argumentation est traduite, sur le plan linguistique, dans le signe oral et matériel qu'est le mot ou terme, dans l'assemblage de mots qu'est l'énoncé et dans l'assemblage d'énoncés qu'est une argumentation prononcée.

Cette présentation exprime une volonté d'établir des liens entre la pensée et son expression audible. Beaucoup d'auteurs avant et après Plantin, tels que ceux déjà cités, ont nourri des objectifs semblables. Pourtant, aujourd'hui encore, il n'existe que des éléments parcellaires d'une véritable grammaire du discours oral. On n'a qu'à lire les chercheurs qui ont tenté d'établir des modèles d'analyse du discours oral pour se convaincre de l'ampleur et de la complexité de la tâche.

Par ailleurs, au niveau pragmatique, les exemples d'échanges verbaux d'élèves²⁵ montrent que certains contextes scolaires, en particulier les petits groupes, favorisent la prise de parole des élèves et leur donnent l'espace nécessaire à l'expression, parfois laborieuse, de leur pensée. Ces contextes privilégiant la discussion, c'est-à-dire le discours argumentatif, les amènent à négocier du sens (réflexion) avec d'autres ou en eux-mêmes. C'est ce que l'on appelle, au sens aristotélicien du terme, la rhétorique²⁶. Le discours argumentatif est vu ici de manière beaucoup plus vaste que dans sa dimension de « discours incitatif », que l'on retrouve souvent dans les programmes ministériels. Il s'agit d'un discours qui transcende les autres et qui porte sur la capacité à verbaliser son raisonnement – soit silencieusement, dans sa tête, pour soi-même, en y mettant des mots, soit à haute voix dans une construction dialogique, soit à plusieurs –, afin d'en arriver à une explication ou à une solution satisfaisante pour tous les intervenants dans la discussion. Dans tous les cas, il s'agit d'arriver à une compréhension plus fine d'un phénomène donné soumis à la réflexion, et ce, essentiellement par le truchement de la langue parlée.

Que retient l'école des approches orientées vers la connaissance et la pratique des aspects linguistiques de la langue et de celles favorisant davantage les dimensions discursives de la communication orale? Un outil permettant d'obtenir des élèves ce qui semble déficient chez beaucoup d'entre eux, c'est-à-dire la capacité d'exprimer avec des mots justes et dans une structure appropriée un raisonnement nuancé, la capacité de verbaliser leur pensée critique, « c'est-à-dire une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire²⁷ ». On n'en est donc plus à une simple question de choix de registre ou d'ajouts séquentiels de mots de vocabulaire, mais à un mode d'articulation de la pensée.

2.2 L'ORAL COMME INTERFACE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE

Dans les pays développés, le concept d'alphabétisation semble dépassé, du moins quand on l'applique aux jeunes, y compris ceux qui ont décroché du système scolaire mais ont fait leur primaire et une partie du secondaire. Comme l'affirme Pierre²⁸, « apprendre à lire aujourd'hui n'a pas la même signification qu'au début du [XX^e] siècle, alors qu'il suffisait d'apprendre le b-a-ba pour être alphabétisé. Les enfants doivent maintenant apprendre plus vite et atteindre des niveaux de lecture beaucoup plus élevés que nos parents ou nos grands-parents ».

²³ J.-C. Ancombre et O. Ducrot, *L'argumentation dans la langue*; G. Vignaux, *Le discours, acteur du monde*; J. B. Grice, *Logique et langage*.


²⁴ H. P. Grice, *Logic and Conversation*; G. Dispaux, *La logique et le quotidien*; C. Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*.

²⁵ G. Plessis-Bélaïr, *La didactique de la communication orale dans une perspective de développement de la pensée critique*.

²⁶ *Id.*, *Persuasive Speech in Children Between Seven and Eight: An Educational Analysis*.

²⁷ J. Boisvert, *La formation à la pensée critique*, p. 12.

²⁸ R. Pierre, *Prévenir l'illettrisme: la responsabilité de l'école du XXI^e siècle*, p. 71.



En effet, le XX^e siècle a transformé la problématique de l’alphabétisation non seulement par le rehaussement de la scolarisation, mais aussi par celui des niveaux de littératie. L’écrit est omniprésent dans nos vies. Les textes, sous forme continue ou discontinue, se sont multipliés tout en devenant plus complexes, plus difficiles à lire et à comprendre, exigeant notamment plus de connaissances dans une variété de domaines. Pierre écrit :

L’intégration de l’écrit dans toutes les sphères d’activités, couplée à l’informatisation de ces activités, a non seulement modifié les types de compétences ou les types de littératie qu’il faut aujourd’hui développer pour s’intégrer dans la société, mais elle a contribué au rehaussement des niveaux de littératie fonctionnelle, c’est-à-dire des niveaux de maîtrise de l’écrit requis pour exécuter les tâches courantes de la vie quotidienne qui impliquent l’utilisation de l’écrit²⁹.

On résume ainsi la définition de la littératie dont on trouve les éléments dans le rapport de 1995 de l’OCDE³⁰ :

- L’utilisation des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel.
- Les capacités de lecture et d’écriture que les adultes utilisent dans leur vie quotidienne, que ce soit au travail ou dans la collectivité. Dans sa dimension sociale, la littératie inclut le rapport entre les individus et l’application qu’ils font de leurs capacités au sein de la société et, dans sa dimension individuelle, les processus de traitement de l’information dont se sert la personne dans sa vie quotidienne, à l’égard de la lecture et de l’écriture.

On remarque que cette définition de la littératie dépasse la simple logique du fonctionnement, dans la vie quotidienne, d’un alphabétisme de niveau primaire, pour s’inscrire dans une logique du développement personnel et social. Lafontaine³¹ écrit : « La notion de « littératie » recouvre des aspects cognitifs (compétences, démarches, habiletés, stratégies...) et non cognitifs (attitudes, motivation, intérêt envers l’écrit...). » Il s’agit donc d’un concept intégrateur qui pose la mise en œuvre d’un ensemble de compétences, de connaissances et d’attitudes nécessaires à la compréhension de l’écrit dans la société actuelle. Or, qu’il s’agisse du partage de la compréhension d’un texte de lecture, tel qu’on le retrouve dans les classes dans l’activité du cercle de lecture, ou encore des échanges nécessaires à une résolution de problème ou à l’amélioration d’un brouillon de rédaction, l’oral est au cœur du processus de compréhension et en cela, indissociable du développement de la littératie. Coghlan et Thériault indiquent que la littératie est caractérisée par « un ensemble de connaissances, d’habiletés, d’attitudes, de valeurs et de comportements reliés à la culture de l’écrit, soit des façons de parler, de lire, d’écrire, de comprendre et d’agir³² ».

²⁹ R. Pierre, *Prévenir l’illettrisme: la responsabilité de l’école du XXI^e siècle*, p. 83.

³⁰ OCDE, *Littératie, économie et société*.

³¹ D. Lafontaine, *Des pratiques aux performances. La littératie chez les jeunes de 15 ans*, p. 3.

³² V. Coghlan et J. Y. Thériault, *L’apprentissage du français en milieu minoritaire*, p. 8.



L'oral constitue, entre autres, une interface qui permet de parler sur l'écrit, afin de le mieux comprendre ou de le faire connaître à d'autres. Il joue ce rôle lorsque, par exemple, il permet à quelqu'un d'ajuster l'interprétation d'un texte à la lumière de l'analyse fournie par d'autres dans le cadre d'un échange. On reconnaît aussi ce rôle de l'oral lorsqu'il favorise, en cours d'apprentissage et dans ce processus complexe d'élaboration de la langue et de la pensée, l'ajout d'une autre dimension au système de catégorisation d'un individu, à l'occasion de la découverte de sens nouveaux.

2.3 LIENS ENTRE LA LECTURE, L'ÉCRITURE ET L'ORAL

L'enseignement des divers domaines du français est une tâche complexe qui demande la mise en place d'une démarche gagnante. Plusieurs auteurs se sont penchés sur le sujet en essayant de démontrer des liens entre la lecture, l'écriture et l'oral.

Tout d'abord, les compétences reliées à la littératie permettent aux élèves de mieux comprendre l'interaction existant entre la lecture, l'écriture et la communication orale³³. En effet, maîtriser efficacement l'une de ces compétences peut avoir des conséquences positives sur les deux autres. Une recherche effectuée par Burns et Espinosa³⁴ démontre que plus le vocabulaire d'un enfant est riche et développé, plus il aura de la facilité à comprendre les textes abordés en classe. En exploitant la communication, l'enfant développe l'habileté à établir de nouveaux rapprochements, lesquels favorisent une meilleure compréhension en lecture. Le rapport intitulé *La littératie au service de l'apprentissage*, du ministère de l'Éducation de l'Ontario³⁵, propose un schéma d'interaction directe entre la lecture, l'écriture et la communication orale. En effet, la lecture permet à l'élève de se questionner, de découvrir l'intention de l'auteur et d'y réfléchir. Cette réflexion portant sur la forme, le sens ou le langage a pour effet d'améliorer et de faciliter la compréhension des textes, pour ainsi construire une pensée porteuse de sens. Cette pensée plus structurée sera percevable dans les écrits et dans les discours de l'élève. Ses productions orales seront plus cohérentes, plus réfléchies. Lentz³⁶ suggère l'application de ce schéma en favorisant la pédagogie par projet. En s'impliquant dans la démarche d'un projet, l'élève est appelé à mettre en pratique la lecture, l'écriture et l'oral, tout en tentant de créer des liens pertinents avec les objectifs du projet. Ainsi, plusieurs capacités, dont la réflexion, sont sollicitées dans une situation globale et précise.

2.4 L'ORAL COMME OUTIL DE QUESTIONNEMENT ET LIEU DE LA PRISE DE PAROLE VÉRITABLE DES ÉLÈVES

La communication orale est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage dans la mesure où l'on considère, entre autres, le rapport dialectique qui s'établit entre le maître et ses élèves dans la démarche d'enseignement, au cours de laquelle le maître, à l'aide d'un certain nombre de questions, tente d'amener ses élèves vers la compréhension, voire l'appropriation des concepts à l'étude. Or pour Maulini³⁷, si le maître est au centre du dialogue, il faut d'autant plus s'assurer de bannir la fausse interrogation. Il écrit que « la critique part de ce constat : les maîtres posent beaucoup de questions, des questions plutôt simples et qui s'enchaînent plutôt vite ; les élèves répondent comme ils peuvent, ils entrent plus ou moins facilement dans le jeu du questionnement³⁸ ». Selon cet auteur, un petit nombre d'élèves suivent ce maître parce qu'ils comprennent, partagent et sollicitent ses questions, mais les autres élèves, hors de ce cercle, constituent deux « groupes marginaux ». L'un de ces groupes résiste à la leçon et n'y participe pas, parce que les élèves de ce groupe sont aux prises avec d'autres questions que celles posées par le maître. L'autre groupe d'élèves ne

³³ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *La littératie au service de l'apprentissage*, 2004.

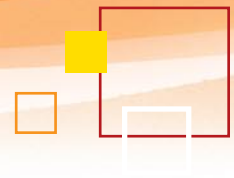
³⁴ S. Burns, L. Espinosa et C. E. Snow, *Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle*.

³⁵ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *La littératie au service de l'apprentissage*, 2004.

³⁶ F. Lentz, *La didactique du français maternel en milieu minoritaire : réflexions sur quelques points critiques*.

³⁷ O. Maulini, *Questionner pour enseigner et pour apprendre*.

³⁸ *Ibid.*, p. 47.



résiste plus et se soumet à l'autorité en répondant quoiqu'il adienne, sans broncher.

Maulini identifie quatre fonctions du bon questionnement :

1. le contrôle et l'évaluation (questions d'examen posées pour apprécier ce qui a été appris);
2. la création d'ignorance et la dévolution du questionnement (questions posées pour interpeller l'élève en le confrontant à son ignorance et en tentant de susciter son intérêt, afin que la dévolution opère et qu'il accepte de jouer le jeu de confronter son ignorance);
3. le guidage et la progression (questions du maître qui permettent d'orienter, de guider, d'encadrer ou de focaliser l'étude et de diminuer d'autant l'état d'ignorance ou d'étonnement) et
4. l'expression et la production (questions qui invitent l'élève à s'exprimer, à émettre des hypothèses, à partager ses impressions et ses réflexions)³⁹.

Cet auteur préconise l'approche de la question partagée, mais montre la complexité du rôle du maître qui doit savoir, d'une part, entendre et formuler les demandes et, d'autre part, contrôler l'interaction, la répartition, la régulation, en d'autres termes, la circulation des questions.

Pour Dispaux⁴⁰, la communication orale repose sur une construction dialogique qui s'établit au fur et à mesure de la progression de l'échange entre un locuteur et un interlocuteur, même lorsque cet interlocuteur est soi-même dans le contexte où l'on tente de s'expliquer certains phénomènes ou de fournir des éléments de réponses à ses propres questions.

Ce travail d'interrogations, d'hypothèses, d'explications et de tentatives de réponses se fait essentiellement à l'oral dans les classes, sans parler de l'omniprésence de la transmission de consignes. C'est bien en ce sens que l'oral est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage, et que le bon questionnement en constitue un outil essentiel.

III 3. LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ORAL, À L'HEURE ACTUELLE, DANS L'ENSEMBLE DE LA FRANCOPHONIE

Qu'il s'agisse de l'Europe ou de l'Amérique francophone, la didactique du français oral tend à se démarquer de plus en plus de celle du français écrit. « Bien parler » n'est plus « parler comme un grand livre » et ne s'exprime plus en termes de « dire et ne pas dire ». L'utilisation appropriée des composantes linguistiques de la langue s'appuie de façon majeure sur l'analyse des dimensions pragmatiques de la situation et « bien parler » signifie d'abord bien analyser à qui l'on s'adresse, pour quelle raison, dans quelles circonstances, etc.

³⁹ O. Maulini, *Questionner pour enseigner et pour apprendre*, p. 62-63.

⁴⁰ G. Dispaux, *La logique et le quotidien*.



3.1 LES DIFFÉRENCES ENTRE LE FRANÇAIS ORAL ET LE FRANÇAIS ÉCRIT

Plessis-Bélaïr⁴¹ présente cinq éléments de spécificité de la communication orale :

1. la construction dialogique⁴², qui oblige le locuteur et l'interlocuteur à tenir compte des propos de l'autre et à faire les réajustements nécessaires à la bonne compréhension et à la progression de l'échange ;
2. l'immédiateté de la rétroaction⁴³, qui amène le locuteur à réajuster son discours, à composer très rapidement avec la réaction parfois inattendue de l'interlocuteur, sans pour autant perdre le fil de ses propres idées ;
3. l'irréversibilité⁴⁴, qui empêche un locuteur « d'effacer » un mauvais mot ; c'est donc en prolongeant le message, en le nuancant ou carrément en s'excusant qu'une erreur peut s'estomper ;
4. l'engagement, qui, selon certains chercheurs⁴⁵, amène les participants à un échange à mettre l'accent d'abord sur leurs rapports avec les autres plutôt que sur le contenu ;
5. la cohésion par les éléments paralinguistiques (gestes, mimiques, postures, etc.) et la prosodie (débit, volume, articulation, etc.)⁴⁶, contrairement à l'écrit dont la cohésion s'opère par la lexicalisation.

Maurer reprend cette idée de comparaison entre l'oral et l'écrit. Il indique que les fonctionnalités de l'oral relèvent d'abord de questions interpersonnelles (et appuie en cela les chercheurs qui ont montré que, dans les échanges conversationnels, l'accent est d'abord placé sur les rapports entre les participants), alors que les fonctionnalités de l'écrit proposent une autre hiérarchie : « le contenu à transmettre passe avant l'instauration et le maintien des conditions nécessaires à la communication elle-même »⁴⁷.

Matériau différent et utilisation différente mènent à la recherche d'une approche pédagogique autre que celle de l'écrit et qui respecte l'outil pour ce qu'il est.

Comme il a été indiqué ci-dessus, la recherche actuelle propose deux volets d'étude et de développement de la langue parlée. Un volet porte sur l'étude des caractéristiques d'une langue parlée en contexte et hors contexte et on le nomme : l'oral comme objet d'enseignement. L'autre volet porte sur l'utilisation et la pratique de la langue parlée en contexte et on le nomme : l'oral comme médium d'enseignement et d'apprentissage.

3.2 LE FRANÇAIS ORAL COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT

Pour donner à l'oral sa place comme objet d'enseignement, la Suisse romande a engagé une rénovation de l'enseignement du français dans laquelle l'enseignement de l'oral fonctionne par genres. On entend ici par **genres** divers types de discours oraux qui relèvent tant des discours courants (articles d'encyclopédie, articles de journaux, textes de vulgarisation scientifique, etc.) que des discours littéraires (contes, nouvelles littéraires,

⁴¹ G. Plessis-Bélaïr, *N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école ?*

⁴² G. Dispaux, *La logique et le quotidien*.

⁴³ G. Plessis-Bélaïr, *La communication orale au primaire*.

⁴⁴ D. François, *Traits spécifiques d'oralité et pédagogie*.

⁴⁵ W. L. Chafe, *Linguistic Differences Produced by Differences Between Speaking and Writing* ; D. Tannen, *Relative Focus on Involvement in Oral and Written Discourse*.

⁴⁶ G. Plessis-Bélaïr, *La communication orale au primaire* ; D. Tannen, *Relative Focus on Involvement in Oral and Written Discourse*.

⁴⁷ B. Maurer, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, p. 45.



récits, etc.). Ces genres rejoignent les types de discours oraux mis de l'avant dans les programmes canadiens : discours courants et discours littéraires. Les genres sont également des pratiques orales socialisées, pratiques que les élèves peuvent retrouver à la télévision et dans la vie de tous les jours, que l'on pense aux débats ou aux discussions. Lorsque ces genres sont déterminés, on peut alors élaborer des objectifs d'enseignement précis. Pour illustrer ces propos, Schneuwly et ses collaborateurs⁴⁸ précisent que l'enseignement de l'oral doit porter d'abord et avant tout sur des formes d'oral bien définies et régulées de l'extérieur, telles que des situations de communication publique. Selon ces auteurs, les élèves sont souvent submergés par cet oral médiatisé, qui sert dans les rencontres sociales tout comme dans l'enseignement et l'apprentissage scolaire, tant du français que des autres disciplines. Ces auteurs soutiennent que l'enseignement de l'oral implique la maîtrise de diverses situations de communication publique par l'appropriation des genres reliés à celles-ci.

Selon Dolz et Schneuwly⁴⁹, les genres peuvent être enseignés par la mise en pratique de modèles didactiques des genres, comme les modèles didactiques de l'interview, de l'exposé oral, de la lecture à d'autres et du débat régulé. Pour les auteurs, ces modèles didactiques constituent un construit théorique à partir duquel des objectifs d'apprentissage sont élaborés sur la base des principes, des mécanismes et des formulations rattachés aux différents genres décrits. Pour eux, dans un modèle didactique, on doit aussi retrouver des savoirs de référence mis de l'avant pour travailler tel ou tel genre, savoirs qui doivent être assez clairement expliqués pour être compris par les chercheurs scientifiques et les experts du genre étudié.

La démarche adoptée favorise un va-et-vient continu entre les capacités des élèves et les habiletés qu'on voudrait développer, c'est-à-dire un aller-retour constant entre la théorie et la pratique. Les modèles didactiques des genres doivent donc décrire des pistes pour l'action et pour l'intervention didactiques et aider les enseignants à comprendre les erreurs. Les séquences élaborées par les auteurs suivent toutes la même démarche, mais diffèrent dans le contenu. Elles se présentent comme suit :

1. Production initiale : les élèves réalisent une quelconque production à partir de leurs connaissances antérieures ;
2. État des connaissances des élèves et de leurs représentations ;
3. Réalisation d'un projet concret réalisé pour quelqu'un (l'autre classe, un comité, etc.), projet qui est déclenché dans la production initiale ;
4. Réalisation de productions simplifiées (modules divers) pour enrichir la production finale ;
5. Production finale.

Dans les écrits de Dolz et Schneuwly, on retrouve des tableaux de spécifications pour chacun des genres qu'ils ont identifiés : l'interview, l'exposé oral, la lecture à d'autres et le débat, qu'ils nomment « modèles didactiques des genres⁵⁰ ».

Maurer⁵¹ souligne certaines limites à l'approche par genres formels. Il s'interroge sur la pertinence des genres formels comme unité de programmation et se demande en quoi l'interview rencontre la vie quotidienne ou professionnelle aussi bien des enfants que de la majorité des adultes. Comme cette approche est construite par modules successifs, l'auteur s'interroge sur la capacité de l'enfant à opérer des transferts d'un module à l'autre, et de l'étude de ces derniers à une compétence de communication orale globale. Il craint que l'aspect techniciste de ces apprentissages prenne le pas sur la philosophie générale. Enfin, selon cet auteur, une telle

⁴⁸ B. Schneuwly et coll., *L'oral s'enseigne !*

⁴⁹ J. Dolz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral*.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ B. Maurer, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*.



approche exige qu'une plage horaire dévolue au français lui soit consacrée et que cela soit perçu comme se faisant au détriment d'autres composantes du cours. Toutefois, il reconnaît que quelques idées fortes se dégagent quant à la programmation et à l'identification des objets d'apprentissage, quant à un référentiel de compétences qui permet d'orienter les enseignements, quant à la prise en compte de la dimension sociale de l'oral et quant à l'ancrage textuel et pragmatique. Il conclut par ces mots : « Simplement, il faut peut-être arriver à concevoir d'autres unités que celle des genres formels pour fonder une programmation, de manière à entrer en phase avec le réel des enfants et pas seulement avec celui des futurs adultes⁵². »

Le modèle proposé par Lafontaine⁵³ s'inspire en partie de la séquence didactique décrite par Dolz et Schneuwly. Ce modèle de Lafontaine scinde la situation de communication en quatre aspects : l'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale ; les types de sujets présentés aux élèves, sujets signifiants et non signifiants ; la prise en compte des intérêts des élèves ; et la prise en compte de l'auditoire. De plus, cinq types d'ateliers formatifs sont spécifiés : la modélisation totale par l'enseignant et parfois par un élève ; l'apprentissage des rôles à jouer ; les apprentissages liés aux types de pratiques ; l'apprentissage de faits de langue ; l'apprentissage des techniques d'écoute. Ce modèle reflète les pratiques québécoises actuelles dans les classes, d'une part en identifiant l'oral comme objet d'enseignement, tel que présenté ci-dessus, et d'autre part, en retenant également l'oral comme médium d'enseignement. Dans ce deuxième volet, Lafontaine énumère trois pratiques : l'oral utilisé comme principale stratégie au service de l'enseignement des différents volets du français ; les activités d'oral planifié ; et les activités d'oral spontané. Ce modèle tient compte des deux tendances décrites dans ce document en didactique de l'oral. Cependant, d'autres auteurs ont cheminé plus avant dans la tendance à aborder l'oral comme médium d'enseignement et d'apprentissage, comme on le verra à la prochaine rubrique.

Souignons que Maurer⁵⁴ présente un autre point de vue de l'oral comme objet d'enseignement. En appui sur la notion d'actes de parole inspirée des travaux d'Austin⁵⁵ et de Searle⁵⁶ en philosophie du langage, et sur les travaux de Goffman⁵⁷ en ethnographie de la communication, Maurer abonde dans une dimension de l'oral précisée antérieurement dans ce texte, relative à la différence entre l'oral et l'écrit, et au fait que les participants à un échange s'engageraient d'abord dans l'interaction avec les autres participants, plutôt que dans le contenu de l'échange même. Maurer reprend les propos de Goffman au sujet du constat que dans un échange, un individu tente de « ménager sa face et celle de l'autre », ce que Goffman appelle « *face-threatening acts* » et Maurer traduit par « actes périlleux ».

Cet auteur identifie seize « actes périlleux » pouvant être mis au programme d'étude, tels qu'accepter un compliment, demander de répéter, exprimer son désaccord, prendre congé, présenter ses excuses, refuser d'obéir à un ordre. Il souligne qu'il s'agit d'un programme qui n'est ni limitatif, ni obligatoire, mais simplement indicatif. Pour Maurer, « [c]'est donc dans l'intérêt des élèves, nous devrions plutôt dire des sujets sociaux, qu'il importe d'instaurer cet apprentissage, non pour en faire des êtres soumis, mais pour développer leur autonomie, leur liberté, au travers de leurs stratégies de communication⁵⁸ ».

⁵² B. Maurer, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, p. 37.

⁵³ L. Lafontaine, *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*.

⁵⁴ B. Maurer, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*.

⁵⁵ J. L. Austin, *How to Do Things with Words*.

⁵⁶ J. Searle, *Speech Acts*.

⁵⁷ E. Goffman, *Les rites d'interaction*.

⁵⁸ B. Maurer, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, p. 55.



3.3 LE FRANÇAIS ORAL COMME MÉDIUM D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

Sous cette rubrique est regroupé ce qui concerne l'utilisation de l'oral dans les processus d'enseignement et d'apprentissage et, plus précisément, dans la prise de parole nécessaire de l'enseignant et de l'élève, dans un contexte où le but visé n'est pas l'étude de l'oral même, mais l'étude ou la pratique d'un objet autre. L'étude de cet objet autre requiert néanmoins un oral suffisamment étayé pour pouvoir poursuivre le but visé. Dans la recension des écrits, on retrouve ces considérations principalement sous l'appellation d'**oral réflexif**.

C'est à Chabanne et Bucheton⁵⁹ qu'on attribue cette appellation. Dans leur collectif, Crinon décrit l'oral réflexif en ces termes :

Les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes, mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales. Le langage, conçu comme « artéfact culturel » et « instrument médiateur » de la pensée, est indissociablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive⁶⁰.

Dans le même collectif, Chemla et Dreyfus, dans le cadre d'une recherche sur l'oral comme « intermédiaire » dans la lecture littéraire, montrent que des élèves de cinq et six ans, à qui on fait la lecture d'un roman, sans illustration et par chapitre ou séquence, d'une semaine à l'autre, peuvent se remémorer le passage antérieur du roman, écouter un nouveau passage ou encore donner une explication collective du passage lu. Les chercheuses notent que cette pratique

[...] nécessite de la part de l'enseignante des conduites d'étayage très contrôlées de la parole des enfants. Elles permettent la répartition précise et très individualisée des tours de parole par les formes d'adresse, l'enchaînement des répliques et leur validation, la régulation de l'écoute et de la parole, un travail important sur le lexique par le jeu des reformulations et de la mise en réseaux des différentes lectures⁶¹.

Les chercheuses observent qu'une activité de ce genre favorise le développement des compétences discursives orales et écrivent sur les

[...] macro- et micro-conduites discursives, qui s'élaborent tout au long de l'interaction dans l'effort de restitution du récit et de négociation du sens du récit entendu. Elle [l'activité] permet également de travailler des compétences de prise de parole et d'écoute : prendre sa place dans la succession des tours de parole, compléter l'énoncé précédent, le reformuler, rester dans le thème, poser une question, provoquer un déplacement [...] Elle suscite aussi une transformation du rapport au langage lui-même et le développement de compétences métalangagières précises⁶².

Chemla et Dreyfus qualifient d'**oral réflexif** cet oral qui sert à comprendre, à préciser sa pensée, à comparer les interprétations, et c'est bien là, selon elles, un oral constitutif de l'apprentissage, voire un révélateur possible des processus d'apprentissage.

⁵⁹ J.-C. Chabanne et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*.

⁶⁰ J. Crinon, cité dans *Introduction* à J.-C. Chabanne et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, p. 1.

⁶¹ M. T. Chemla et M. Dreyfus, *L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2*, p. 100.

⁶² *Ibid*, p. 102-103.



Comme on l'a dit, cet oral réflexif se pratique principalement sur la base de l'étayage fourni par l'enseignant. Le Groupe Oral-Créteil⁶³ identifie neuf modalités de l'étayage de la part de l'enseignant, c'est-à-dire : le questionnement ; la citation (l'enseignant propose un modèle à l'enfant qui en a besoin pour obtenir l'effet désiré chez son interlocuteur) ; la reformulation ; l'incitation à dire, à reformuler ou à réfléchir ; la confrontation entre plusieurs énoncés ; dire à la place de (aider un élève à dire) ; montrer le chemin en disant et dire ce que l'on fait ; la régulation des échanges dans le maintien d'un thème ; dénommer, définir, informer, expliquer, justifier. Du côté des élèves, le Groupe indique trois modalités de l'étayage, c'est-à-dire : l'étayage entre pairs, l'émission d'hypothèses et la résolution de problèmes.

III 4. LE FRANÇAIS PARLÉ ET LA NÉCESSAIRE ÉVALUATION DE SON ENSEIGNEMENT

L'intérêt d'identifier des objets d'apprentissage précis est de pouvoir, entre autres, être plus au clair quant à d'éventuels critères d'évaluation. Or, comme on l'a vu, ces critères sont plus aisément identifiables lorsqu'il s'agit de l'oral comme objet d'enseignement, que de l'oral comme médium d'enseignement et d'apprentissage. Par exemple, après avoir identifié les paramètres d'une interview réussie, avoir fait de la modélisation à ce sujet et avoir amené les élèves à s'exercer, il devient plus facile, voire légitime d'établir des critères d'évaluation sur la base des paramètres identifiés et enseignés aux élèves. Mais encore, quelles seront les composantes de cette évaluation ?

II 4.1 LA DIMENSION IDENTITAIRE D'UNE LANGUE PREMIÈRE

Contrairement à l'enseignement et à l'apprentissage en classe des mathématiques, et même de la lecture ou de l'écriture, la langue première parlée par un enfant est apprise d'abord à la maison. Dire à un enfant de « corriger » sa façon de dire, c'est lui dire en même temps que la langue apprise à la maison n'est pas adéquate pour l'école. C'est risquer du même coup d'amener l'enfant à se sentir rejeté, lui et son milieu, par l'école et à le porter à rejeter l'école à son tour. Des études ont montré que si l'école a besoin que l'élève maîtrise une langue de plus en plus élaborée, elle doit néanmoins partir du langage de l'enfant⁶⁴. L'école doit partir du langage de l'enfant et proposer à ce dernier de nouvelles formes, au rythme de ses besoins, et non pas tenter de « corriger » ou de faire disparaître les formes que l'enfant maîtrise déjà. L'enfant ajoute à son bagage langagier, mais il n'effacera pas ou n'oubliera pas pour autant ce qu'il a appris auparavant, dans son milieu.

Les francophones d'Amérique sont connus pour être des défenseurs inconditionnels et tenaces de la langue française, mais de quelle langue française est-il question ? Comment se dessinent les pourtours de la langue française en Amérique et que fait-on de ses particularités à l'école ? Un ouvrage collectif récent⁶⁵, qui porte sur l'état du français en Amérique, montre toute la vigueur du parler français dans les différentes régions de la francophonie d'Amérique. Dans une étude sur le Québec, Auger écrit :


Plus récemment, un certain consensus s'est dégagé dans la population et chez la plupart des linguistes en faveur d'une norme québécoise qui permet aux Québécois de garder leur place dans la francophonie internationale tout en marquant leur identité sur le plan linguistique⁶⁶.

⁶³ Groupe Oral-Créteil, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, p. 173-186.

⁶⁴ M.-L. Moreau et M. Richelle, *L'acquisition du langage*.

⁶⁵ A. Valdam, J. Auger et D. Piston-Hatlen, *Le français en Amérique du Nord, état présent*.

⁶⁶ J. Auger, *Un bastion francophone en Amérique du Nord : le Québec*, p. 69.



Ce qui est vrai d'une région l'est sans doute d'une autre et l'on peut penser que l'ensemble des minorités francophones du Canada en pensent tout autant.

Les accents des francophones d'Amérique, les régionalismes, certaines expressions, les façons de dire, voire de réagir, touchent à l'identité. S'il semble convenu que l'enjeu du français parlé à l'école n'est pas d'imiter un accent et une façon de dire qui ne reflètent pas la réalité de la francophonie d'Amérique, il n'en demeure pas moins que les parents ne s'attendent pas, de la part d'un enseignant, à des prononciations identifiées au registre populaire du français d'ici. Par exemple, dans la bouche d'un enseignant, les *moé* et *toé* de ce registre risqueraient fort de soulever des objections de la part de parents qui utilisent eux-mêmes quotidiennement ce niveau de langue. Les parents attendent d'un enseignant qu'il se serve d'un registre de langue identifié davantage à celui de personnes scolarisées.

L'enseignant constitue un modèle linguistique pour ses élèves, mais un modèle linguistique scolarisé de son milieu, marquant dès lors son identité linguistique et son appartenance à une région géopolitique déterminée. Ainsi, on peut penser que les « bancs de neige » des francophones d'Amérique du Nord ne deviendront sans doute jamais les « congères » des francophones d'Europe ! Ce qui n'empêche personne de connaître la forme linguistique européenne qui identifie cet amas d'eau gelée et compactée que l'on retrouve le long de la chaussée en hiver.

C'est donc avec précaution et respect pour l'identité qu'il faut aborder l'évaluation d'une langue parlée. Duquette écrit, très justement :

[...] l'imposition d'un langage normatif par un groupe élitiste a l'effet contraire de ce qu'il se propose. Une approche abusive et humiliante vis-à-vis une population, sa culture et ses valeurs peut être dommageable, surtout lorsqu'on lui impose un point de vue et une culture qui violent les aspirations légitimes des personnes qui la composent et qui, autrement, pourraient se faire valoir⁶⁷.

Donc, évaluer ce qui a été enseigné, certes, mais évaluer en tenant compte également des réalités du milieu et des dimensions identitaires reliées à la langue de la communauté, tant dans ses accents que dans ses expressions et ses manières de dire, en tenant pour acquis que l'on ne parle pas comme on écrit et que l'écrit est un autre mode d'expression qui a ses exigences propres.

4.2 PARAMÈTRES D'ÉVALUATION D'UNE LANGUE PARLÉE

Il demeure que l'évaluation de l'oral n'est pas simple. Lafontaine illustre bien ce qu'il en est⁶⁸ :

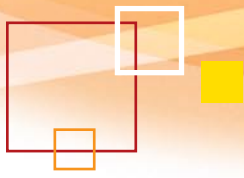
L'oral est volatil, a lieu en direct et fait intervenir plusieurs compétences difficiles à observer lorsqu'il faut juger les productions. Comment faire pour évaluer des élèves prenant la parole en équipe ou individuellement, observer les interactions entre les participants et le non-verbal, repérer les éléments prosodiques, évaluer le registre de langue, faire participer l'auditoire, amener les élèves à ne pas apprendre un texte par cœur ?

Les travaux de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer⁶⁹ offrent une grille d'évaluation qui constitue une base quant aux différentes composantes d'une interaction en communication orale. Les auteurs proposent un ensemble de critères qui permettent d'apprécier la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence communicative avec sa dimension non verbale.

⁶⁷ G. Duquette, *Vivre et enseigner en milieu minoritaire*, p. 13.

⁶⁸ L. Lafontaine, *Enseigner l'oral au secondaire*, p. 22.

⁶⁹ C. Préfontaine, M. Lebrun et M. Nachbauer, *Pour une expression orale de qualité*.



Pour chacune des compétences identifiées, on énumère les critères de maîtrise et les améliorations à apporter. Ainsi, pour la compétence linguistique, on retrouve des critères qui portent sur la voix, les faits prosodiques, la morphosyntaxe et le lexique. Pour la compétence discursive, des critères relatifs à l'organisation du discours, à la délimitation du sujet, à la pertinence et à la crédibilité sont précisés. Enfin, trois dimensions sont retenues pour la compétence communicative : le registre, l'interaction et le non-verbal.

Cette grille a le mérite d'être générale et de se prêter à différentes situations de communication orale. L'enseignant choisira d'observer une compétence ou une autre selon le potentiel de la situation de communication orale retenue et établira, à l'aide des suggestions de la grille, un certain nombre de critères qui lui permettront d'observer plus particulièrement certains aspects d'une ou de plusieurs compétences. Cependant, l'utilisation de cette grille est limitée et amène plusieurs à considérer que des aspects de la communication orale ne sont pas explicitement pris en compte dans une telle grille.

Actuellement, les chercheurs ont plutôt tendance à proposer des grilles ouvertes, de manière à contrer ce malaise des enseignants au sujet de la justesse de leur évaluation en oral. C'est le cas de Lafontaine, qui propose cinq outils d'évaluation⁷⁰ : garder des traces de la production orale des élèves (notes, cassette vidéo ou cassette audio) ; recourir au portfolio (éléments audio ou vidéo, grille d'évaluation, travaux de préparation aux productions orales) ; utiliser un journal de bord (prise de note par l'enseignant et par l'élève en cours de réalisation) ; avoir une grille d'observation (grille évolutive qui peut concerner un élève ou une équipe et qui permet la prise de notes sur du long terme, une étape, par exemple) ; favoriser l'utilisation d'une grille d'autoévaluation (qui permet à l'élève de réfléchir sur sa prise de parole ou son observation d'un locuteur). En ce qui a trait aux critères d'évaluation de l'oral, Lafontaine reprend les compétences langagières identifiées plus haut par Préfontaine et ses collaborateurs : compétences linguistiques, discursives et communicatives.

Maurer note également la difficulté à évaluer l'oral, mais soutient que deux volets doivent être pris en compte : l'aptitude à la compréhension et l'aptitude à la production. Il spécifie :

En compréhension, évaluation de l'aptitude : à analyser correctement une situation de communication, à repérer une intention de communication, à expliciter la valeur de marques linguistiques ; en production, évaluation de l'aptitude à adapter les marques linguistiques à des situations de communication, à adapter les marques linguistiques à des intentions de communication, à construire une stratégie énonciatrice en fonction d'intentions de communication⁷¹.

On peut conclure que le consensus est fait chez les auteurs en ce qui concerne l'établissement d'objectifs d'apprentissage clairs, autant pour les élèves que pour l'enseignant, ainsi que l'évaluation stricte des objectifs de départ. En d'autres termes, il n'est pas question d'évaluer ce qui n'a pas été enseigné. Cependant, au-delà d'objectifs spécifiques établis pour des activités suggérées par les auteurs au fil des écrits, il reste un travail de généralisation à faire qui ne peut dépendre que d'une meilleure emprise sur la faculté de langage et sa manifestation en communication orale. Or, comme on l'a vu, la compréhension des enjeux en communication orale n'est pas achevée à l'heure actuelle, bien qu'elle progresse de manière certaine.

⁷⁰ L. Lafontaine, *Enseigner l'oral au secondaire*, p. 23-24.

⁷¹ B. Maurer, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, p. 65.



III 5. LE DÉVELOPPEMENT DU FRANÇAIS PARLÉ EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE

Si tous les francophones d'Amérique vivent en contexte minoritaire et ont à se battre sans relâche pour la survie de leur langue en Amérique, il faut reconnaître que certaines régions francophones ont de plus grands efforts à faire que d'autres. Les communautés francophones moins nombreuses doivent vivre leur contexte bilingue au quotidien et ont un défi d'autant plus grand à relever relativement au maintien de leur langue et de leur culture françaises. Sur la base d'une étude⁷², Duquette écrit :

Les Ontariens de souche reflètent leur milieu de vie. S'ils sont minoritaires francophones vivant dans un milieu majoritaire anglophone, il est naturel qu'ils s'intègrent et que leurs compétences socio-culturelles en anglais soient plus développées que celles en français⁷³.

II 5.1 LE POINT DE VUE MINORITAIRE

Pour Duquette, si certains peuvent penser la dualité canadienne en termes de groupes ne parlant que le français ou que l'anglais, ce n'est pas le point de vue de ceux qui font partie d'une population minoritaire. Selon Duquette :

En Ontario, il est très difficile, voire quasi impossible de fonctionner sans connaître l'anglais. Il est très possible, par contre, de vivre presque exclusivement en anglais. Les adolescents dans nos écoles secondaires de langue française comprennent cette réalité et s'y adaptent en conséquence. Il ne faut pas, alors, leur demander de choisir entre l'anglais et le français. Il faut plutôt les inviter à construire une communauté qui est davantage à leur image et à leur ressemblance⁷⁴.

Cormier⁷⁵ rappelle à cet effet les recherches de Tse⁷⁶ sur le cheminement identitaire chez les individus vivant en milieu linguistique minoritaire. Il y aurait quatre étapes : l'étape de l'âge préscolaire, pendant laquelle l'enfant est plutôt inconscient du statut de minoritaire ; l'étape de l'ambivalence et de l'évasion, pendant laquelle l'enfant ou l'adolescent tente de se dissocier de son groupe pour s'intégrer à la culture dominante ; l'étape de l'émergence ethnique, pendant laquelle l'individu constate que l'intégration dans le groupe dominant n'est pas complètement possible ; et l'étape de l'incorporation, au moment où la personne s'intègre au groupe.

⁷² G. Duquette, S. C. Dunnett et A. Papalia, *The Effect of Authentic Materials on the Acquisition of a Second Language*.

⁷³ G. Duquette, *Vivre et enseigner en milieu minoritaire*, p. 3.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 4.

⁷⁵ M. Cormier, *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*, p. 6-7.

⁷⁶ L. Tse, *Affecting Affect : The Impact of Heritage Language Programs on Student Attitudes*.



En dépit de ce parcours ardu, les enfants de milieu linguistique minoritaire sont favorisés dans leur apprentissage de la langue seconde. Selon le principe de l'interdépendance linguistique⁷⁷, la langue première et la langue seconde sont interdépendantes. L'enfant qui acquiert des compétences dans sa langue première peut les transférer dans l'apprentissage d'une langue seconde. Coghlan et Thériault précisent : « L'interdépendance linguistique s'explique par le développement d'une compétence conceptuelle et linguistique sous-jacente à la maîtrise de la langue, qui serait commune à toutes les langues⁷⁸. » En d'autres termes, quand un enfant maîtrise une première langue de manière assurée, il lui est d'autant plus facile d'apprendre une autre langue. Il lui reste à être sûr de lui et motivé pour entreprendre une telle démarche.

5.2 LE BILINGUISME ADDITIF EN MILIEU LINGUISTIQUE MINORITAIRE

Dans cette perspective de contexte minoritaire, il sera question de bilinguisme additif plutôt que de bilinguisme soustractif. Coghlan et Thériault écrivent que « [...] ce n'est pas le bilinguisme en tant que tel qui risque de mener vers l'assimilation des communautés ethnolinguistiques minoritaires, mais plutôt le type de bilinguisme développé⁷⁹ ». Les auteurs citent Landry et Allard, qui expliquent qu'il y a bilinguisme additif lorsque

[...] la langue seconde est apprise sans avoir d'effets néfastes sur le développement et le maintien de la langue première. Dans ce cas, les membres de la communauté manifestent un haut degré de compétence (autant orale qu'écrite) dans les deux langues, maintiennent leur identité et leurs sentiments d'appartenance à l'endogroupe (leur communauté linguistique première) tout en ayant des attitudes positives envers l'exogroupe (la communauté linguistique majoritaire) et la langue de ce groupe, et continuent d'avoir des occasions d'utiliser leur langue première dans une variété de contextes sociaux et institutionnels⁸⁰.

5.3 UNE PÉDAGOGIE ADAPTÉE AU CONTEXTE MINORITAIRE

Pour Cormier⁸¹, le contexte minoritaire produit trois effets chez les élèves : une insécurité linguistique, des tensions identitaires et des limites langagières. Selon cet auteur, les attentes envers l'école sont de neutraliser les forces anglicisantes du milieu, de construire une identité francophone positive, de fournir une multitude de contacts langagiers et culturels et de développer un sens d'appartenance à la communauté. Cormier préconise une pédagogie globale qui, au-delà du projet linguistique, amène à agir sur les tensions identitaires, à réagir aux injustices sociétales, à développer l'appartenance communautaire et à construire un rapport positif avec la langue. Elle détermine sept axes à cette pédagogie dont on ne retiendra, dans le cadre du présent texte, que le premier : établir un rapport positif avec la langue. Cormier indique que cet axe consiste à favoriser un vécu langagier positif, par exemple, éviter de remettre en question les capacités langagières en français des élèves, valoriser leurs productions et leurs réceptions langagières, éviter un discours dénigrant l'anglais, choisir plutôt de valoriser le français.

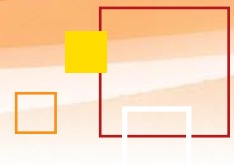
⁷⁷ J. Cummins, *Bilingualism and Minority Language Children*.

⁷⁸ V. Coghlan et J. Y. Thériault, *L'apprentissage du français en milieu minoritaire*, p. 4.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 3.

⁸⁰ R. Landry et R. Allard, *Langue de scolarisation et développement bilingue : le cas des Acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada*, p. 3.

⁸¹ M. Cormier, *La pédagogie en milieu minoritaire francophone*, diaporama.



Cette perspective s'inscrit tout à fait dans le cadre des recherches menées jusqu'à ce jour en didactique de l'oral et dont il a été fait état dans le présent texte.

L'enjeu du français langue première d'enseignement en milieu linguistique minoritaire nous dirige vers une pédagogie qui doit être adaptée au milieu social et à l'environnement. En contexte de minorité, le milieu ne peut fournir les éléments nécessaires à l'acquisition spontanée des apprentissages de l'oral⁸². La salle de classe et la maison doivent être des endroits privilégiés pour l'acquisition de compétences langagières. Pour cette raison, à l'école, les intervenants doivent utiliser un langage soigné, afin d'assurer à l'élève des modèles d'un français dit **standard**.

Cazabon⁸³ conseille l'utilisation de la pédagogie de la réussite. Celle-ci implique la déculpabilisation de l'élève qui fait une erreur ou qui utilise un français dit **vernaculaire** (français de la rue). Cet auteur insiste sur le fait que, chez les franco-dominants, il est important de mettre l'accent sur la maîtrise du français standard, tout en ne dénigrant pas leur langue parlée. Ainsi, le sentiment de honte à l'égard de leur langue maternelle (insécurité linguistique) dans leur milieu est amoindri. L'interactivité devient aussi un élément clé de la progression des apprentissages en communication. À ce sujet, Chabanne et Bucheton rapportent que « les élèves progressent dans le langage oral simplement parce qu'ils se risquent à entrer dans le dialogue⁸⁴ ». La meilleure façon d'atteindre cet objectif est, selon Cazabon, d'employer l'approche communicative. Cette approche permet à l'enfant de s'exprimer de manière authentique et d'améliorer ses habiletés de communication dans des situations réelles et variées. Chabanne et Bucheton renchérissent en précisant que « le rôle du maître [est] prioritairement non d'enseigner les formes (ce qui est fait par la reformulation), mais de protéger les toutes premières prises de parole de la concurrence des meilleurs parleurs⁸⁵ ».

Cazabon présente le modèle des « 3 T » : approches transmissive, transactionnelle et transformationnelle. Ces trois approches correspondent au savoir, au savoir-faire et au savoir-être. La combinaison des trois mène l'élève vers une pédagogie pratique idéale en matière de communication. En d'autres mots, en utilisant l'approche transmissive, l'enseignant fait part des connaissances linguistiques nécessaires à l'usage d'un français correct (standard). L'approche transactionnelle voit à ce que l'apprenant interagisse avec les autres membres du groupe afin de mettre en pratique ses nouvelles connaissances, ce qui lui permettra aussi de s'adapter aux différents interlocuteurs et situations de communication⁸⁶. Enfin, l'approche transformationnelle est centrée sur l'apport du vécu de l'apprenant dans ses discussions. L'élève, en situation de minorité, pourra adapter son langage à celui des autres membres de la population. Il devient la personne responsable de ses dires. Enseigner de cette façon, c'est changer la personne, la mener à utiliser la langue comme véhicule de soi. Cazabon ajoute à cette perspective le fait d'utiliser la pensée et la langue pour construire un modèle personnel d'actualisation culturelle.

Dans le même ordre d'idées, d'autres auteurs qualifient la pédagogie adaptée au milieu linguistique minoritaire d'**actualisante** et de **communautarisante**⁸⁷. Par **actualisante**, on entend une approche pédagogique qui assure au maximum l'actualisation du potentiel et des habiletés des élèves. Ici, la réussite académique est visée, mais aussi la réussite identitaire. La pédagogie **communautarisante**, pour sa part, favorise la participation de la famille, de l'école et de la communauté dans le but de préparer l'élève à devenir un agent de la fierté francophone. Selon Heller⁸⁸, l'enseignement de l'oral doit exploiter le passé existant de l'élève afin que ce dernier noue des rapports de confiance avec son entourage. Ainsi, il pourra développer un niveau de

⁸² D. Masny, *The Role of Oral Language in the Acquisition of Literacy*, p. 23.

⁸³ B. Cazabon, S. Lafortune et J. Boissonneault, *La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique*, p. 108.

⁸⁴ J.-C. Chabanne et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, p. 6.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 7.

⁸⁶ V. Coghlan et J. Y. Thériault, *L'apprentissage du français en milieu minoritaire*.

⁸⁷ A. Gilbert, S. LeTouzé, J. Y. Thériault et R. Landry, *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*.

⁸⁸ M. Heller, *L'enseignement de la langue parlée en milieu minoritaire*.



conscience métalinguistique qui lui permettra de relever des défis communicationnels à l'avenir. Parent⁸⁹ traite aussi de cette importance d'intégrer la mémoire collective francophone afin de s'épanouir en tant qu'individu et que communauté linguistique.

De son côté, Duquette⁹⁰ présente également une série de recommandations pratiques, parmi lesquelles on relève les plus pertinentes à la didactique du français oral : les compétences acquises au foyer doivent être valorisées, afin de conserver le caractère positif du foyer et rendre significatives et pertinentes les compétences acquises à l'école ; il faut permettre aux élèves de vivre « en français », sans nécessairement les forcer à vivre « pour le français » ; il faut faciliter l'acquisition et le développement de compétences au moyen de matériaux qui reflètent la vitalité du milieu.

Enfin, une dernière recommandation de Duquette est reprise ici en guise de conclusion, puisqu'elle exprime l'esprit même dans lequel devraient être abordés l'enseignement et l'apprentissage de l'oral sur la base de l'ensemble des données connues à ce jour :

Permettons aux élèves d'utiliser des expressions du milieu sans tenter de les remplacer. Par exemple, des expressions courantes comme *bienvenue*, *O.K.*, *le déjeuner* sont souvent remplacées par *de rien*, *d'accord*, *le petit-déjeuner*, des expressions qui viennent d'ailleurs plutôt que du milieu ambiant. Souvent, on cherche à enlever des expressions naturelles à la communication du milieu et à les remplacer par des conventions d'ailleurs. Pourtant, de telles expressions font partie d'un répertoire culturel régional et dénotent la vitalité culturelle du milieu. Au lieu de les éliminer, il faudrait les encourager⁹¹.

6. CONCLUSION

Ainsi, bien que relativement récente, la didactique de l'oral possède déjà un certain nombre d'assises. À l'heure actuelle, on retiendra deux axes d'intervention : l'oral comme objet d'étude et l'oral comme médium de communication. L'oral comme objet d'étude, c'est-à-dire, à titre d'exemple, des périodes pendant lesquelles l'enseignant portera à l'attention de ses élèves et étudiera avec eux la notion d'accent en langue parlée. L'oral comme médium de communication, c'est-à-dire, à titre d'exemple, des échanges entre l'enseignant et ses élèves sur une résolution de problème, au cours desquels il est conscient de la dimension orale de l'activité et se montre rigoureux envers la qualité de l'oral utilisé dans ce contexte, en faisant de l'étyage ou encore en approfondissant le questionnement, ce qui amène les élèves à développer davantage leur pensée à l'aide de l'oral.

Enfin, l'aspect sociolinguistique d'une langue parlée, par exemple, ses dimensions identitaires, et certains paramètres pragmatiques, comme les relations entre la langue et la pensée, offrent une vision globale d'une langue parlée qui sous-entend l'inutilité de vouloir « corriger » ou « effacer » des formes orales déjà utilisées par les élèves. Il faut plutôt s'inscrire dans une démarche d'enrichissement de cette langue parlée, qui permette à chacun de choisir les mots, le registre et les éléments discursifs qu'il juge nécessaires au contexte dans lequel il se trouve.

⁸⁹ R. Parent, *L'enseignement du français et la création culturelle dans l'Ouest : le point de non-retour*.

⁹⁰ G. Duquette, *Vivre et enseigner en milieu minoritaire*, p. 54-56.

⁹¹ *Ibid.*, p. 55-56.

III BIBLIOGRAPHIE – DEUXIÈME PARTIE

- ANSCOMBRE, J.-C., et O. DUCROT. *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga, 1983.
- AUGER, J. « Un bastion francophone en Amérique du Nord : le Québec », dans « Description de la situation sociolinguistique générale et aspects de la structure linguistique, Partie A : Les bastions de la francophonie nord-américaine » dans A. Valdam, J. Auger et D. Piston-Hatlen (dir.), *Le Français en Amérique du Nord, état présent*, Québec, PUL, 2005, p. 36-79.
- AUSTIN, J. L. *How to Do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press, 1962.
- BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge and Kegan Paul, volumes 1 et 3, 1971.
- BOISVERT, J. *La formation à la pensée critique*, Saint-Laurent (Québec), ERPI, 1999, coll. « École en mouvement ».
- BURNS, S., L. ESPINOSA et C. E. SNOW. « Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, n° 1, 2003, p. 75-100.
- CAZABON, B., S. LAFORTUNE et J. BOISSONNEAULT. *La pédagogie du français langue maternelle et l'hétérogénéité linguistique*, Québec, Université Laval, Centre international de recherche en aménagement linguistique (CIRAL), publication n° 13216, 1998, 379 p.
- CHABANNE, J.-C., et D. BUCHETON. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, 2002, coll. « Éducation et Formation ».
- CHAFE, W. L. « Linguistic Differences Produced by Differences Between Speaking and Writing » dans D. R. Olson, N. Torrance et A. Hildyard, *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, p. 105-123.
- CHEMLA, M. T., et M. DREYFUS. « 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, PUF, 2000, p. 99-121.
- CHOMSKY, N. *Aspects de la théorie syntaxique*, traduit par J.-C. Milner, Paris, Éditions du Seuil, 1971.
- COGHLAN, V., et J. Y. THÉRIAULT. *L'apprentissage du français en milieu minoritaire*, Ottawa, Université d'Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), 2002.
- CORMIER, M. *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*, document préparé pour l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et commandé par la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, 2005. Sur Internet : <www.ctf-fce.ca>.
- CORMIER, M. *La pédagogie en milieu minoritaire francophone*, diaporama, un partenariat entre la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants et l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, s.l.n.d.
- CRINON, J. « Écrire le journal de ses apprentissages », dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton, dir., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, 2000, p. 123-143.
- CUMMINS, J. *Bilingualism and Minority Language Children*, Toronto, OISE Press, 1981.



- DE PIETRO, J.-F., et M. WIRTHNER. « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français », *Tranel*, n° 25, 1996, p. 29-49.
- DISPAUX, G. *La logique et le quotidien*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984.
- DOLZ, J., et B. SCHNEUWLY. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1998.
- DUQUETTE, G. *Vivre et enseigner en milieu minoritaire*, Sudbury (Ontario), Presses de l'Université Laurentienne, 1999.
- DUQUETTE, G., S. C. DUNNETT et A. PAPALIA. « The Effect of Authentic Materials on the Acquisition of a Second Language », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 43, n° 3, 1987, p. 479-492.
- FRANÇOIS, D. « Traits spécifiques d'oralité et pédagogie », *Pratiques*, n° 17, 1977.
- GILBERT, A., S. LETOUZÉ, J. Y. THÉRIAULT et R. LANDRY. *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2004.
- GOFFMAN, E. *Les rites d'interaction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1974.
- GRICE, H. P. « Logic and Conversation », *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York, Academic Press, 1975, p. 41-58.
- GRIZE, J. B. *Logique et langage*, Gap (France), Ophrys, 1990.
- GROUPE ORAL-CRÉTEIL. *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, IUFM de Créteil, 1999.
- HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the Functions of Language*, Londres, Edward Arnold Publishers Ltd, 1973.
- HELLER, M. *L'enseignement de la langue parlée en milieu minoritaire*, Toronto, Université de Toronto, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 2000.
- HYMES, D. « On Communicative Competence », J. B. Pride et J. Holmes, éd., *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Middlesex (Angleterre), Penguin Books, 1972, p. 269-293.
- JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale*, traduit et préfacé par N. Ruwet, Paris, Éditions de Minuit, 1963.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*, tome I (1990), tome II (1992) et tome III (1994), Paris, A. Colin.
- LABOV, W. « The Study of Language in its Social Context », *Sociolinguistics Patterns*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 1972.
- LAFONTAINE, D. « Des pratiques aux performances. La littératie chez les jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique », *DFLM. La Lettre de l'Association*, n° 30-31, 2002, p. 3-16.
- LAFONTAINE, L. *Enseigner l'oral au secondaire*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007a.
- LAFONTAINE, L. *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*, thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2001.

- 
- LAFONTAINE, L., G. PLESSIS-BÉLAIR et R. BERGERON. « Un historique, quelques réflexions et des questions actuelles », Introduction, *La didactique du français oral au Québec, recherches actuelles et applications dans les classes*, Québec, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2007b, p. 1-41.
 - LAJOIE, M., et D. MASNY. « Le développement langagier et la littératie dans l'éducation préscolaire en milieu minoritaire », *Éducation et francophonie*, vol. 22, n° 3, 1994, p. 36-41.
 - LANDRY, R., et R. ALLARD. « Langue de scolarisation et développement bilingue: le cas des Acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada » (2000), dans V. Coghlan et J. Y. Thériault, *L'apprentissage du français en milieu minoritaire*, revue documentaire réalisée au nom de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, avec l'appui de Patrimoine canadien, Ottawa, Université d'Ottawa (CIRCEM), juin 2002, 19 p.
 - LAZURE, R. « L'oral...à bout de souffle? », *Québec français*, n° 94, 1994, p. 22-24.
 - LENTZ, F. « La didactique du/en français maternel en milieu minoritaire: réflexions sur quelques points critiques », dans B. Cazabon, *Des mots à fleurs de pays: les actes du 2^e congrès national de l'ACREF*, Ottawa, ACREF, 1995, p. 145-172.
 - MASNY, D. « The Role of Oral Language in the Acquisition of Literacy », *Colloque international « Le langage oral de l'enfant scolarisé: Acquisition, enseignement, remédiation »*, Université de Grenoble (France), octobre 2003.
 - MAULINI, O. *Questionner pour enseigner et pour apprendre*, Issy-les-Moulineaux (France), ESF éditeur, 2005.
 - MAURER, B. *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2001, coll. « Parcours didactiques ».
 - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque: La littératie en tête de la 7^e à la 12^e année*, Toronto, le ministère, 2003a.
 - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*, Toronto, le ministère, 2003b.
 - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*, Toronto, le ministère, 2004.
 - MOREAU, M.-L., et M. RICHELLE. *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Mardaga, 1981.
 - OCDE. *Littératie, économie et société*, résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, OCDE, 1995.
 - PARENT, R. « L'enseignement du français et la création culturelle dans l'Ouest: le point de non-retour », *Éducation et francophonie*, vol. 21, n° 2, 1993, p. 34-38.
 - PERELMAN, Ch., et L. OLBRECHTS-TYTECA. *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Université de Bruxelles, 1970.
 - PIERRE, R. « Prévenir l'illettrisme: la responsabilité de l'école du XXI^e siècle », dans Mehran Ebrahimi, dir., *La mondialisation de l'ignorance. Comment l'économisme oriente notre avenir commun*, Montréal, Isabelle Quentin Éditeur, 2000, p. 69-88.
 - PINKER, S. *L'instinct du langage*, traduit de l'anglais par Marie-France Desjeux, Paris, Éditions Odile Jacob, 1999.

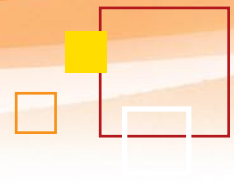


- PLANTIN, C. « Le trilogue argumentatif, présentation de modèle, analyse de cas », Larousse, *Langue française*, n° 112, 1996, p. 9-30.
- PLESSIS-BÉLAIR, G. *La communication orale au primaire*, Montréal, Université de Montréal (Centre de diffusion du P.P.M.F. primaire de la faculté des Sciences de l'éducation), 1981.
- PLESSIS-BÉLAIR, G. *Persuasive Speech in Children Between Seven and Eight: An Educational Analysis*, thèse de doctorat, Londres, Université de Londres, 1989.
- PLESSIS-BÉLAIR, G. « N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école ? », *Québec français*, n° 94, 1994, p. 25-28.
- PLESSIS-BÉLAIR, G. « La didactique de la communication orale dans une perspective de développement de la pensée critique », dans R. Pallascio et L. Lafortune, dir., *Pour une pensée réflexive en éducation*, chap. 13, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 263-279.
- PLESSIS-BÉLAIR, G. « La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation, au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage », dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau, dir., *L'innovation en formation à l'enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 105-122.
- PRÉFONTAINE, C., M. LEBRUN et M. NACHBAUER. *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Les éditions Logiques, 1998.
- SCHEGLOFF, E. A., et H. SACKS. « Opening Up Closings », *Semiotica*, vol. 4, n° 8, 1973, p. 289-327.
- SCHNEUWLY, B. et coll. « L'oral s'enseigne ! », *Enjeux*, n° 39-40, 1996-1997, p. 80-99.
- SEARLE, J. *Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969.
- SMITH, F. *La compréhension et l'apprentissage*, traduit par Alain Vézina, Montréal, Les Éditions HRW Ltée, 1979.
- SOUSA, D. A. *Un cerveau pour apprendre*, Montréal, Chenelière/Mc Graw-Hill, 2002.
- STEBBINS, R. (1998). « Apprendre le français en milieu minoritaire : Quelques stratégies d'usage pour les élèves », dans Georges Duquette et Pierre Riopel, *L'éducation en milieu minoritaire et la formation des maîtres en Acadie et dans les communautés francophones du Canada*, Sudbury (Ontario), Presses de l'Université Laurentienne, 1998, p. 187-198.
- TANNEN, D. « Relative Focus on Involvement in Oral and Written Discourse », dans D. R. Olson, N. Torrance et A. Hildyard, éd., *Literacy, Language and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, p. 124-147.
- TSE, L. « Affecting Affect : The Impact of Heritage Language Programs on Student Attitudes », dans Stephen Krashen, Lucy Tse et Jeff McQuillan, éd., *Heritage Language Development*, Culver City (Californie), Language Education Associates, 1998, p. 51-72.
- VACHEK, J. *Written Language*, Paris, Mouton, 1973.
- VALDAM, A., J. AUGER et D. PISTON-HATLEN. *Le français en Amérique du Nord, état présent*, Québec, PUL, 2005.
- VIGNAUX, G. *Le discours, acteur du monde*, Gap (France), Ophrys, 1988.
- WEAVER, W., et C. E. SHANNON. *Théorie mathématique de la communication*, Paris, Retz, 1975, 188 p., coll. « Les classiques des sciences humaines ».



TROISIÈME PARTIE

Résultats d'un sondage pancanadien auprès
du personnel enseignant portant
sur leurs perceptions et leurs pratiques
de l'enseignement-apprentissage
de la communication orale



III TABLE DES MATIÈRES – TROISIÈME PARTIE

INTRODUCTION	175
1. CADRE THÉORIQUE	175
2. MÉTHODOLOGIE	175
2.1 Analyse qualitative globale	178
2.2 Analyse quantitative selon les quatre catégories issues du questionnaire	178
2.3 Limites de la recherche	178
3. ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	179
Question 1a: Comment enseignez-vous la communication orale à vos élèves ? Expliquez.	179
Question 1b: Combien de temps environ consacrez-vous par semaine à l'enseignement de la communication orale ?	183
Question 2: Quelles sont les activités de communication orale que vous proposez à vos élèves ?	185
Question 3: Quelles sont les compétences ou habiletés à l'oral que vous croyez essentielles de développer chez vos élèves ?	188
Question 4: Quels types d'évaluation faites-vous en communication orale ?	191
Question 5: Au cours de ces évaluations, quels sont les éléments évalués ?	193
Question 6: Expliquez, en quelques phrases, votre démarche d'évaluation.	197
Question commentaires: Avez-vous des commentaires à ajouter au sujet de l'enseignement ou de l'évaluation de la communication orale ?	200



4. DISCUSSION DES RÉSULTATS

201

4.1 Questions 1a, 1b et 2

201

4.2 Questions 3, 4, 5 et 6

203

4.3 Question 7

205

5. CONCLUSION

205

5.1 Enseignement de l'oral

206

5.2 Dispositifs didactiques

206

5.3 Approches pédagogiques

207

5.4 Rôle de l'enseignant

207

5.5 Oral réflexif

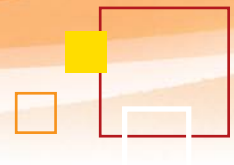
207

5.6 Autres recommandations

207

BIBLIOGRAPHIE

209



III INTRODUCTION

Le questionnaire avait pour but l'obtention de renseignements sur les perceptions, les pratiques pédagogiques et sur le matériel didactique utilisé en communication orale, pour cerner les perceptions et les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants canadiens dans le domaine de l'oral. Après un bref rappel des cadres théorique et méthodologique, on présente une analyse et une interprétation des données, pour conclure avec une discussion des résultats et quelques recommandations.

III 1. CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique à la base de cette recherche s'appuie sur l'étude qui constitue la deuxième partie de ce document, intitulée *Inventaire et état de la recherche en didactique du français oral : langue et communication*. Il ne sera donc pas repris ici. On rappelle toutefois que, depuis 1990, divers courants de recherche en didactique de l'oral ont émergé ou ont été approfondis : l'enseignement de l'oral par les genres (médium et objet d'enseignement), l'oral intégré, l'oral réflexif ou l'oral pour apprendre, l'approche pragmatique de l'oral. Des liens entre ces courants de recherche et les résultats de l'analyse sont présentés à la fin de la présente partie.

III 2. MÉTHODOLOGIE

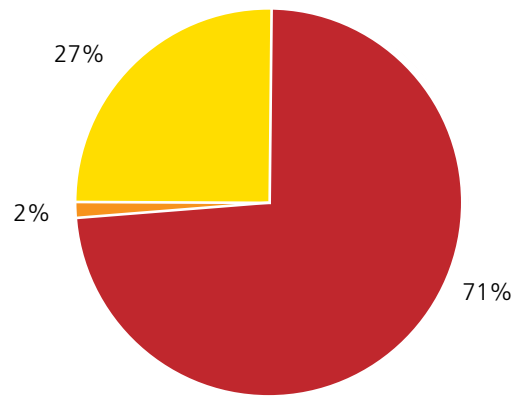
On a choisi le questionnaire comme outil d'enquête parce qu'il est économique et adapté aux études portant sur les grands groupes et qu'il permet en théorie d'assurer l'anonymat, d'atteindre des personnes difficiles à rejoindre et de poser des questions personnelles. Le questionnaire élaboré aux fins de cette étude, qu'on peut consulter à l'annexe 2, répond aux exigences de construction de ce type d'outil et comporte trois sections : les ressources qu'utilisent les enseignants dans l'enseignement de la communication orale ; leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation ainsi que leurs perceptions de la communication orale ; des renseignements généraux sur les répondants. Les résultats de la première section sont compilés dans le document *Banque de ressources*, qui est une composante de la trousse de formation en communication orale. On analyse ici les données des deuxième et troisième sections, en tentant de trouver des liens entre les pratiques d'enseignement et perceptions en communication orale et les caractéristiques quantitatives relevées, soit le sexe, les cycles d'enseignement, les matières et la région.

Le questionnaire a été distribué aux instances canadiennes par l'entremise de leurs représentantes au comité de travail du volet 1. Pour diverses raisons relatives au moment, au lieu, au mode de distribution ou au contexte dans lequel le questionnaire fut proposé, la population visée a été difficile à rejoindre, et seul un nombre restreint d'enseignants y ont répondu. Sur 97 répondants, 95 l'ont fait en ligne et 2, par écrit. Les 97 répondants comptaient 81 femmes (83,5 %) et 11 hommes (11,3 %) identifiés comme tels. Tous les cycles d'enseignement étaient représentés : maternelle et jardin d'enfants (23,1 %), primaire (38,1 %), moyen (28,9 %), intermédiaire (39,2 %) et supérieur (27,8 %). Enfin, les répondants venaient de différentes provinces et territoires du Canada et ont été regroupés par région, soit l'Ouest et les Territoires du Nord-Ouest, le Centre et l'Est, regroupements reflétant ceux auxquels on a fait référence dans la partie canadienne des programmes d'études. Le Centre a connu le taux de réponse le plus élevé (71 %), suivi de l'Est (27 %) et de l'Ouest et des Territoires du Nord-Ouest (2 %). La figure 1 et le tableau 1 présentent ces caractéristiques des répondants au questionnaire.

On a ensuite effectué une analyse qualitative globale des 97 questionnaires, incluant les deux questionnaires manuscrits, puis une analyse quantitative des 95 questionnaires en ligne. Ceci explique les variations du nombre de répondants dans les résultats.

Figure 1

Régions de provenance des répondants au questionnaire



- Centre (Ontario)
- Ouest (Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba et Territoires du Nord-Ouest)
- Est (Terre-Neuve-et-Labrador, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick)

Tableau 1 Caractéristiques des 95 répondants au questionnaire en ligne

CRITÈRES	NOMBRE DE RÉPONDANTS
1. SEXE¹	
Masculin	11
Féminin	81
2. RÉGIONS DU CANADA²	
Centre (Ontario)	67
Est (Terre-Neuve-et-Labrador, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick)	25
Ouest (Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba et Territoires du Nord-Ouest)	2
3. CYCLES D'ENSEIGNEMENT³	
Jardin d'enfants et maternelle	15
Primaire	37
Moyen	28
Intermédiaire	38
Secondaire	27
Population totale	95 répondants*

¹ Trois répondants n'ont pas indiqué leur sexe.

² Un répondant n'a pas indiqué son lieu d'origine.

³ Des répondants enseignent à plusieurs cycles d'enseignement, ce qui explique le total de 145 répondants dans cette rubrique.



2.1 ANALYSE QUALITATIVE GLOBALE

Après lecture attentive et répétée des réponses des 97 répondants à chaque question, des catégories émergentes et l'unité de quantification ont été établies. Puis on a regroupé toutes les données dont le sens était similaire, noté leur fréquence d'apparition et hiérarchisé les catégories selon leur fréquence. On est ensuite passé à l'étape d'analyse et de rédaction, en prenant soin de conserver la hiérarchie des réponses, la catégorie la plus fréquente étant nommée en premier, suivie des autres. Pour chaque question, on créa, selon le cas, un tableau général illustrant l'ensemble des catégories et les réponses associées, ou une figure permettant d'illustrer un ordre d'importance dans les données.

Des extraits du verbatim des réponses ont permis d'appuyer l'analyse. Un code simple a été attribué à chaque extrait. Ce code commence par une lettre et un chiffre associant la réponse au numéro de la question, par exemple « r1 » pour « réponse à la question 1 ». Ceci est suivi d'un point et du numéro du répondant attribué par le questionnaire en ligne, par exemple « r1.23 » pour « réponse du 23^e répondant à la question 1 ». Pour une question en plusieurs parties, chacune des parties a été identifiée par sa lettre. Ainsi, on lira « r1a.7 » pour « réponse du 7^e répondant à la question 1a ».

2.2 ANALYSE QUANTITATIVE SELON LES QUATRE CATÉGORIES ISSUES DU QUESTIONNAIRE

L'analyse qualitative globale terminée pour les questions 1 à 6 et les commentaires, on a réalisé une analyse quantitative des questions 1 à 6 pour les 95 questionnaires en ligne. On a traité les données à l'aide du logiciel FileMaker Pro. Des statistiques descriptives ont d'abord permis de mettre en lien l'analyse qualitative globale et la situation de l'enseignement de l'oral selon les quatre catégories définies dans le questionnaire: le sexe des répondants, les cycles d'enseignement, les matières enseignées et les régions. L'analyse statistique a ensuite été effectuée afin d'établir des relations entre des caractéristiques des répondants et leurs perceptions et pratiques d'enseignement et d'évaluation de la communication orale.

On note des divergences dans les chiffres de l'analyse quantitative des catégories « cycles d'enseignement » et « matières d'enseignement ». Elles sont dues au fait que certains répondants enseignent à la fois aux cycles intermédiaire et secondaire; les matières d'enseignement concernent seulement l'ordre d'enseignement secondaire, ce qui limite le nombre de participants. Afin d'avoir une vue quantitative globale de l'analyse de chaque question, il faut considérer le nombre total de répondants masculins et féminins dans la catégorie sexe des répondants.

2.3 LIMITES DE LA RECHERCHE

Les limites que présente cette recherche reflètent celles inhérentes à l'enquête par questionnaire, soit le bas taux de participation. Comme l'affirme un chercheur: « En général le taux de refus dans les enquêtes varie entre 10 et 80 %⁴ ». Le faible nombre de répondants ne peut être représentatif de la population enseignante canadienne et ne permet pas de tirer des conclusions générales, que ce soit sur les différences entre enseignants et enseignantes, les cycles, les matières ou les régions. D'autre part, la brièveté et la répétitivité de plusieurs des réponses limitaient les possibilités de catégories émergentes. En outre, certains participants ont mal compris le sens de certaines questions ou n'y ont tout simplement pas répondu. Bref, faute de pouvoir tirer des conclusions générales des résultats de cette enquête par questionnaire, on a pu constater des liens avec des recherches d'envergure dans le domaine, qui sont précisées plus loin, dans la discussion des résultats et dans la conclusion.

⁴ B. Gauthier, *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, p. 336.

III 3. ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Question 1a: *Comment enseignez-vous la communication orale à vos élèves? Expliquez.*
(94 répondants à cette question)

ANALYSE QUALITATIVE GLOBALE DE LA QUESTION 1A

En ce qui a trait aux méthodes ou stratégies utilisées pour l'enseignement de la communication orale, l'intégration des matières et des domaines a été la plus souvent mentionnée. En effet, 28 répondants intègrent l'oral à d'autres matières ou à d'autres domaines du français. Ces répondants notent que la lecture à haute voix ou la discussion sur les textes lus sont les plus propices à l'intégration de l'enseignement de l'oral, mais citent aussi l'écriture et d'autres matières (arts dramatiques, arts plastiques, sciences, mathématiques, musique, enseignement religieux).

« Pour améliorer la communication orale, je fais lire [les élèves] à haute voix en classe et ils résument, commentent et critiquent le texte devant la classe. » (r1a.1)

« Les élèves doivent vivre des situations qui les amènent à partager une opinion, une expérience, à argumenter, à convaincre, etc. La lecture et l'écriture sont de très bons tremplins pour communiquer ses émotions et ses sentiments. » (r1a.54)

« Je donne la prononciation exacte des termes de mathématiques et de sciences. Je montre comment exprimer des idées et des concepts en mathématiques et fais répéter les élèves démontrant des faiblesses. » (r1a.16)

Huit des 28 répondants ont mentionné que l'oral était intégré à la réalisation et à la présentation de projets faits en classe, sans préciser la ou les matières auxquelles se rapportent ces projets.

« Projets de longue durée où [les élèves] doivent présenter leur produit final à la classe. » (r1a.12)

« Je leur demande de discuter et d'explorer en français en faisant des projets. » (r1a.13)

Pour ce qui est des approches pédagogiques préconisées, le modelage, mentionné par 27 répondants, paraît être l'approche favorisée pour enseigner l'oral. La plupart du temps, les répondants se donnent en exemple, mais deux utilisent des vidéocassettes à cet effet: « Je sers d'exemple pour les élèves, donc j'utilise le modelage. (r1a.50) J'utilise des exemples vidéo pour modelage. (r1a.46) »

Outre le modelage, mais dans une moindre mesure, d'autres approches sont mentionnées, comme l'approche communicative, l'enseignement du vocabulaire par thèmes, l'enseignement par projet lié à l'actualité et l'enseignement explicite, réciproque et stratégique.

Au chapitre des activités que les répondants planifient pour enseigner l'oral, la discussion et la présentation orale sont les plus citées.

« Il y a ensuite la présentation orale par les élèves ainsi que la mise en pratique dans des conversations quotidiennes. » (r1a.10)



« Discussion en groupe-classe sur un sujet spécifique qui touche le curriculum, l'actualité ou les intérêts des élèves. » (r1a.20)

« Nous [les élèves et moi] élaborons des présentations orales. Aussi, j'essaie d'offrir des temps de discussion libre. » (r1a.44)

On a aussi signalé plusieurs autres activités (échanges, débats, boîte à idées, jeu Montre et raconte, visionnage de reportages, répétition de mots, jeu de rôles, causerie, lecture à haute voix, mime, entrevue, récitation, ateliers sur des techniques de relaxation et des trucs pratiques à l'oral, exercices d'articulation et de phonétique, comptines et chansons). Des activités telles que l'improvisation, la création de saynètes ou de pièces de théâtre ont été mentionnées. Deux répondants disent faire de la grammaire à l'oral, sans toutefois préciser comment. Plusieurs ont indiqué qu'ils enseignaient l'oral par des jeux, sans préciser lesquels.

« Nous faisons de l'improvisation et des pièces de théâtre. » (r1a.48)

« Je rencontre des élèves ayant des lacunes en français et nous faisons de petits jeux qui stimulent la communication orale. » (r1a.49)

Par ailleurs, certains répondants ont soulevé trois éléments relatifs au domaine de l'évaluation comme véhicules d'enseignement de l'oral : l'explication ou la présentation d'une grille d'évaluation ou d'une feuille de route aux élèves, la correction de leurs erreurs et l'autoévaluation.

« Présenter et expliquer la grille d'évaluation. » (r1a.19)

« Je mets l'accent sur la présentation orale en préparant l'élève et j'utilise une feuille de route et une grille d'évaluation. » (r1a.22)

« Chaque mois, les élèves doivent faire une ou deux présentations selon les attentes du curriculum. Je leur remets une grille d'évaluation à l'avance ainsi qu'une liste des critères d'évaluation. » (r1a.47)

« Je leur fais corriger leurs erreurs courantes quand ils parlent. » (r1a.11)

« Je reprends les élèves oralement. » (r1a.24)

Seuls trois répondants ont précisé les ressources didactiques qu'ils utilisent : le manuel *Pour l'amour des nôtres*, élaboré par un conseil scolaire de l'Ontario et qui s'adresse aux niveaux jardin d'enfants et maternelle ; les activités du manuel *Parler l'uranién* ; et *Lecture à relais des images* dans le programme de lecture accéléré d'un conseil scolaire de la même province. Cinq répondants ont affirmé que, d'après eux, l'oral n'était pas véritablement ou pas suffisamment enseigné :

« [Nous, les enseignants] ne l'enseignons pas vraiment. Nous leur donnons des balises, des points importants. » (r1a.15)

« Je dois toutefois vous avouer que l'enseignement formel de la communication orale ne se fait pas assez régulièrement (pas à cause de l'enseignement personnalisé, mais plutôt faute de ressources). » (r1a.51)

Un répondant a précisé multiplier les occasions d'apprendre et d'utiliser le vocabulaire, alors que quatre participants ont affirmé exiger des élèves l'emploi d'un français oral de qualité en tout temps et la formulation de phrases complètes à l'oral. De plus, ces derniers soulignent les efforts langagiers des élèves, ce qui les amène à développer leur confiance de locuteurs. Le tableau 2 présente une synthèse des réponses à la question 1a.

Tableau 2 Synthèse des réponses à la question 1a

MOYENS	APPROCHES PÉDAGOGIQUES	ACTIVITÉS	RESSOURCES DIDACTIQUES	AUTRES
Intégration à un/des domaine(s): lecture écriture Intégration à une/des matières: arts dramatiques arts plastiques sciences mathématiques musique enseignement religieux	Modelage Enseignement explicite Enseignement réciproque Enseignement stratégique Approche communicative Enseignement du vocabulaire par thèmes Enseignement par projet lié à l'actualité	Discussion Présentation orale Échanges Débats Boîte à idées Jeu Montre et raconte Visionnement de reportages Répétition de mots Comptines et chansons Improvisation Saynètes Pièces de théâtre Jeu de rôles Causerie Lecture à haute voix Mime Entrevue Récitation Grammaire	Documents élaborés par un conseil scolaire ontarien <i>Manuel Pour l'amour des nôtres</i> <i>Manuel Parler l'urarien</i> <i>Manuel Lecture à relais des images</i>	Explication ou présentation de la grille d'évaluation ou de la feuille de route Correction des erreurs langagières des élèves Autoévaluation Emploi d'un français oral de qualité en tout temps Formulation de phrases complètes Efforts langagiers des élèves soulignés par l'enseignant

ANALYSE QUANTITATIVE DE LA QUESTION 1A

Sexe (92 répondants, dont 11 hommes et 81 femmes⁵)

Les réponses données révèlent que les approches pédagogiques et les moyens utilisés par les enseignants diffèrent légèrement selon leur sexe. En premier lieu vient le modelage, utilisé par 72,3 % des hommes et 63,5 % des femmes, qui permet de démontrer aux élèves les stratégies efficaces pour réussir soit un débat, une présentation orale ou une discussion. 90,9 % des répondants le font par l'exemple; les autres se servent de vidéocassettes, de conférenciers et d'autres élèves pour offrir des modèles aux élèves.

La deuxième approche pédagogique préconisée, soit l'enseignement explicite, est choisie par 37,5 % des hommes et 18,9 % des femmes. Le programme d'études oriente habituellement le contenu des cours donnés.

⁵ On rappelle que des enseignants n'ont pas indiqué leur sexe, ce qui explique la différence du nombre de répondants à l'analyse qualitative globale et à l'analyse quantitative. Cette situation se répète dans tout le document.



Parmi divers manuels didactiques qui aident les enseignants, *Pour l'amour des nôtres* a été le plus mentionné par les hommes, et les femmes soulignent leur utilisation des activités tirées des manuels *Parler l'uranien* et *Lecture à relais des images*.

L'enseignement réciproque, troisième des approches pédagogiques privilégiées, est utilisé par 25 % des hommes et 21,1 % des femmes. Les principales activités découlant de cette approche sont l'écoute de chansons, les jeux d'équipe, le théâtre et l'improvisation.

L'enseignement stratégique est utilisé par 25 % des hommes et par 9,6 % des femmes. Leurs réponses indiquent que ces répondants semblent favoriser les stratégies cognitives et affectives telles que la répétition et la motivation des élèves envers l'activité présentée.

Par ailleurs, 37,5 % des hommes et 25 % des femmes affirment intégrer l'enseignement de la communication orale aux autres matières (arts plastiques et dramatiques, mathématiques, sciences, musique, enseignement religieux). La musique et l'art dramatique semblent être préférés par 17,2 % des femmes et 12,5 % des hommes. La communication orale est aussi intégrée à la lecture et à l'écriture.

CYCLES D'ENSEIGNEMENT

Jardin d'enfants et maternelle (15 répondants)

Le modelage et l'enseignement explicite sont les deux approches pédagogiques dominantes, utilisées par 27,3 % de ces répondants. Pour ce qui est des moyens utilisés le plus souvent, 18,8 % optent pour la répétition, 27,2 % pour le jeu et 27,7 % pour la musique ou les arts plastiques et dramatiques.

Cycles primaire et moyen (37 répondants du primaire et 28 répondants du cycle moyen)


Le modelage est l'approche pédagogique la plus utilisée à ces cycles, avec des taux de 59,4 % pour le primaire et 52,3 % pour le cycle moyen. La discussion et la présentation orale sont les moyens dont se servent le plus souvent 34,3 % des enseignants du primaire et 57,1 % de ceux du cycle moyen. Dans les deux cas, on insiste sur la nécessité de provoquer le plus souvent possible des occasions de discussions chez les élèves, parfois sous forme de travaux d'équipe. Par ailleurs, 33,3 % des enseignants du cycle moyen privilégient l'intégration de la lecture et de l'écriture à la communication orale et mentionnent qu'il est facile d'utiliser les objectifs d'apprentissage de ces trois domaines pour élaborer divers projets.

Cycles intermédiaire et secondaire (38 répondants du cycle intermédiaire et 27 répondants du cycle secondaire)

Comme aux cycles précédents, le modelage reste l'approche pédagogique privilégiée, utilisée par 43,5 % des répondants du cycle intermédiaire et 33,3 % de ceux du cycle secondaire. L'enseignement explicite de certaines notions comme le ton, le vocabulaire, la syntaxe, l'articulation, est mentionné par 21,7 % des répondants du cycle intermédiaire et 26,7 % de ceux du cycle secondaire.

Matières d'enseignement (22 répondants en français, 11 en arts, 17 en sciences, 8 en anglais et 15 en mathématiques)

Peu importe la matière enseignée, les répondants se perçoivent comme étant le modèle de leurs élèves en communication orale. Tous les enseignants d'anglais, 72,7 % des enseignants d'arts, 52,9 % de sciences, 36,4 % de français et 33,3 % de mathématiques privilégient les échanges et les discussions en salle de classe. Les enseignants d'anglais soulignent l'importance des conversations quotidiennes dans l'apprentissage de l'oral. Par ailleurs, 13,5 % des enseignants de français intègrent la lecture et l'écriture à l'enseignement de l'oral et soulignent l'absence d'enseignement de l'oral dans les classes.



Régions du Canada (67 répondants du Centre, 2 de l'Ouest, 25 de l'Est)

Les approches pédagogiques entourant l'enseignement de l'oral varient selon les régions du Canada. Le modelage est choisi par 64,3 % des répondants de l'Est, par 55,5 % de ceux du Centre et par les répondants de l'Ouest. La pédagogie par le jeu est adoptée par 28 % des répondants du Centre et par 23,6 % de ceux de l'Est; ils varient leurs stratégies, utilisant mises en situation, jeux de rôles et comédies pour aider leurs élèves à acquérir des compétences orales. Par ailleurs, 33,3 % des enseignants du Centre et 9,5 % de ceux de l'Est affirment ne pas consacrer de temps à l'enseignement de l'oral. Les répondants de l'Ouest, pour leur part, disent enseigner de manière explicite les compétences en communication orale.

Question 1b: *Combien de temps environ consacrez-vous par semaine à l'enseignement de la communication orale?* (92 répondants à cette question)

ANALYSE QUALITATIVE GLOBALE DE LA QUESTION 1B

Le temps que consacrent les répondants à l'enseignement de l'oral varie énormément, entre « aucun temps » et « en tout temps », et ce temps est donné en nombre de cours, en minutes, en heures, en épisodes ou en pourcentage. « J'y consacre environ deux cours par semaine. (r1b.2) Entre 150 et 200 minutes par semaine. (r1b.27) Cinq heures. (r1b.53) Trente minutes à 15 heures, selon la semaine. (r1b.59) Environ deux fois par semestre. (r1b.12) Le quart du temps. (r1b.5) 40 %. (r1b.33) »

La grande diversité des réponses rend difficile l'établissement d'une moyenne de temps. Si 45 répondants disent consacrer entre une demi-heure et trois heures par semaine à l'enseignement de l'oral, 13 répondants considèrent l'enseigner en tout temps.

« De façon continue, puisque nous sommes en milieu minoritaire. » (r1b.10)

« C'est un travail qui est constant, tous les jours. » (r1b.18)

« C'est intégré dans tout enseignement. » (r1b.24)

Neuf autres répondants affirment ne consacrer aucun temps ou pas suffisamment de temps à l'enseignement de l'oral ou concentrer leur enseignement sur d'autres disciplines.

« Aucune leçon en particulier. » (r1b.16)

« Zéro minute. » (r1b.22)

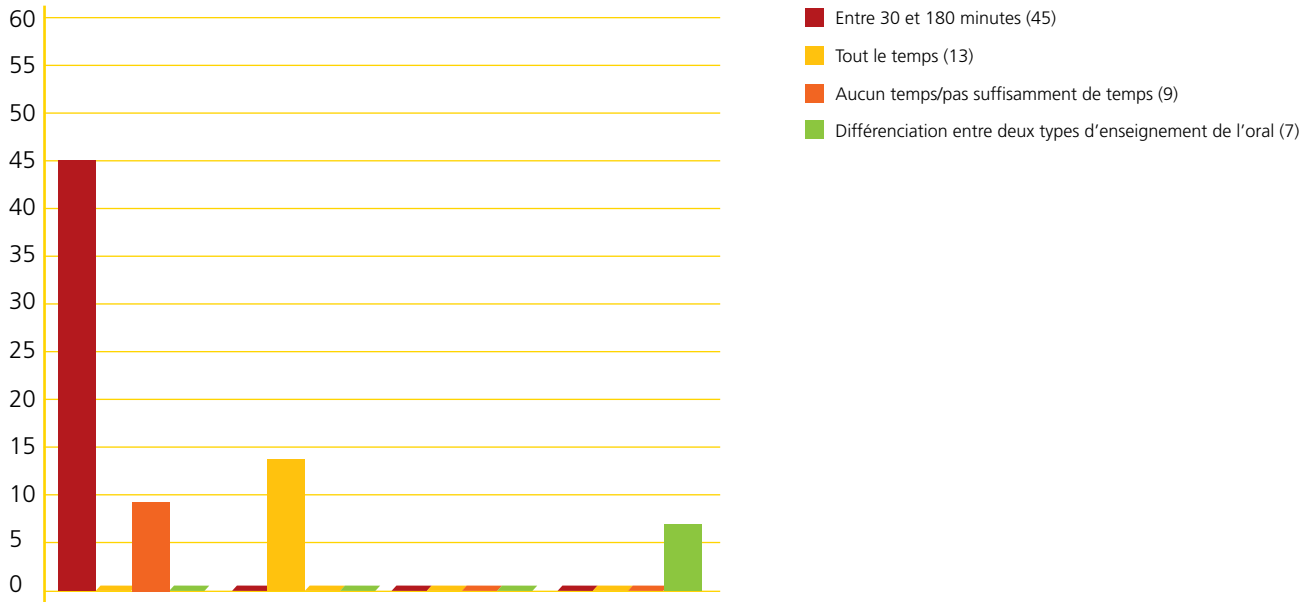
« Pas assez souvent pour le noter et donner une note au bulletin. » (r1b.48)

« Je me concentre davantage sur la communication écrite. » (r1b.37)

Sept enseignants ont fait la distinction entre deux types d'enseignement de l'oral, qu'ils ont nommé l'enseignement formel (enseignement explicite ou direct) et informel (enseignement implicite ou indirect). Ils ont tous clairement différencié le temps consacré à chaque type d'enseignement, indiquant enseigner de manière informelle en tout temps et de façon formelle entre 50 minutes et 2 heures par semaine. Une synthèse des réponses qualitatives est présentée à la figure 2.



Figure 2 Synthèse des réponses à la question 1b



ANALYSE QUANTITATIVE DE LA QUESTION 1B

Sexe (92 répondants, dont 11 hommes et 81 femmes)

Le temps consacré par semaine à l'enseignement de l'oral varie selon le sexe, car il est de 126 minutes pour les hommes et de 91 minutes pour les femmes. Par ailleurs, 12,5 % des hommes et 11,5 % des femmes semblent enseigner l'oral de manière continue. En outre, 13,5 % des femmes et 12,5 % des hommes déclarent ne consacrer aucun temps à l'oral.

CYCLES D'ENSEIGNEMENT

Jardin d'enfants et maternelle (15 répondants)

On accorde 82 minutes à l'enseignement de l'oral au jardin d'enfants et à la maternelle.

Cycles primaire et moyen (37 répondants du cycle intermédiaire et 28 répondants du cycle secondaire)

On accorde 121 minutes à l'enseignement oral au primaire et 143 minutes au cycle moyen.

Cycles intermédiaire et secondaire (38 répondants du cycle intermédiaire et 27 répondants du cycle secondaire)

On accorde 72 minutes à l'enseignement de l'oral au cycle intermédiaire et 55 minutes au secondaire. 24,6 % des répondants affirment enseigner la communication orale de manière continue tel qu'évoqué dans l'analyse qualitative globale de cette question. Un taux de 31 % des enseignants du cycle moyen agit ainsi. Par ailleurs, 20 % des enseignants de l'intermédiaire et 33 % de ceux du secondaire affirment ne consacrer aucun temps à l'oral en salle de classe. Le temps consacré à l'enseignement de l'oral varie selon le cycle d'enseignement, comme en fait foi la figure 3.

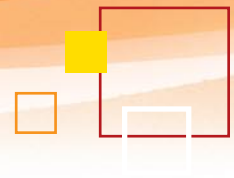
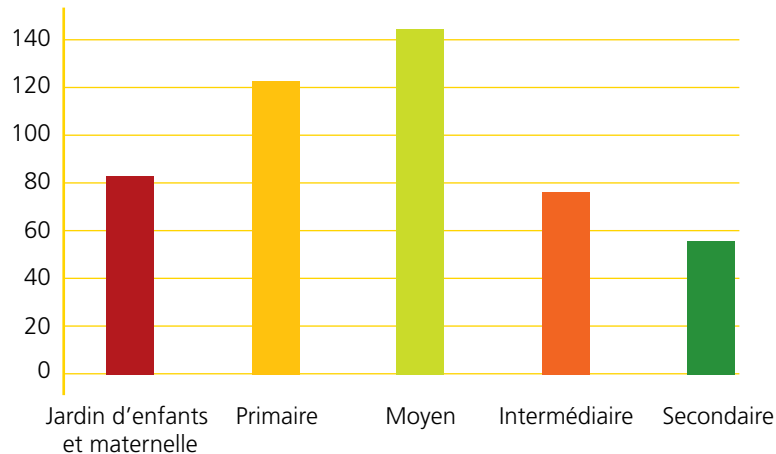


Figure 3 Temps moyen consacré à l'enseignement hebdomadaire de l'oral selon le cycle d'enseignement



Matières d'enseignement (22 répondants en français, 11 en arts, 17 en sciences, 8 en anglais et 15 en mathématiques)

Quelle que soit la matière enseignée, les enseignants disent passer chaque semaine 120 minutes à enseigner l'oral. Seuls les enseignants d'arts et d'anglais surpassent un peu cette durée, avec une moyenne de 126 minutes par semaine.

Régions du Canada (67 répondants du Centre du Canada, 25 de l'Est et deux de l'Ouest)

Selon les résultats obtenus, les répondants de l'Est et du Centre consacraient une moyenne hebdomadaire de 120 minutes à l'oral, tandis qu'à l'Ouest on affirme enseigner l'oral « en tout temps ».

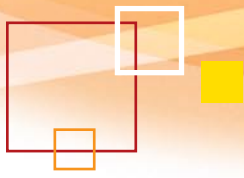
Question 2: *Quelles sont les activités de communication orale que vous proposez à vos élèves?* (94 répondants à cette question)

ANALYSE QUALITATIVE GLOBALE DE LA QUESTION 2

Les réponses données révèlent les activités proposées par les répondants, ainsi que l'intégration des domaines et des matières et quelques approches pédagogiques utilisées.

Quarante-sept répondants choisissent la présentation orale et 30, la discussion, ce qui souligne combien ces deux activités sont appréciées, comme c'était d'ailleurs le cas à la question 1a. Les répondants ont noté diverses activités qu'ils proposent à leurs élèves (présentation d'un projet, d'un dessin ou d'un livre, d'un poème, d'une recherche, de textes, de chansons, etc.). Un participant a précisé que, pour les présentations orales plus longues, il demande aux élèves d'accompagner leur exposé d'un diaporama électronique présentant en réseaux de concepts la matière à transmettre. Quant à la discussion, plusieurs vocables sont utilisés pour s'y référer : dialogue, table ronde, partage d'idées, de réponses ou d'opinions, communication entre les élèves.

Le jeu est proposé par 21 répondants comme activité de communication orale. Certains n'ont indiqué que « faire des jeux », d'autres en ont donné des exemples précis (mimes, jeux de rôles, Jean dit, Trouve le mot, Bingo, Jeopardy). La lecture à haute voix et la récitation de textes divers ont été mentionnées par



10 participants. Le débat est une activité notée par 8 répondants et 8 autres optent pour l'activité consistant à raconter une histoire, sa fin de semaine, un événement, etc. Quatre participants ont mentionné l'écoute de chansons francophones, 4 l'activité Montre et raconte, 3 la causerie, 2 l'entrevue, 2 l'écoute de films en français, 1 des ateliers sur des techniques de relaxation et des trucs pratiques à l'oral, 1 l'écoute de messages publicitaires et 1 celle de reportages audio et vidéo suivie d'une discussion orale sur l'activité (retour réflexif). Un participant a dit utiliser l'ordinateur sans spécifier de quelle façon ni pour quel usage.

On note que pour 7 enseignants, le fait que les élèves parlent et écoutent en classe constitue une activité de communication orale.

« Poser les questions en articulant bien et en utilisant les termes de vocabulaire mathématique et scientifique appropriés. » (r2.16)

« Je les questionne toujours, donc ils pratiquent [l'oral] à ce moment. » (r2.37)

« Dans tous les domaines, les élèves ont une occasion de s'exprimer. » (r2.57)

Trois enseignants proposent des activités orales ayant lieu exclusivement à l'extérieur de la classe et deux, en plus des activités de la classe.

« Nous avons des activités en dehors des heures de classe telles que la radio scolaire. » (r2.3)

« [Je propose aux élèves] de cesser d'écouter tous leurs films en anglais. » (r2.5)

« [Je propose aux élèves] de pratiquer le français à l'extérieur de la classe – soit à la table à dîner avec les autres membres de leur famille, soit au magasin du coin ou à l'épicerie. » (r2.33)

De plus, il ressort de l'analyse que ces enseignants passent souvent par d'autres domaines du français ou d'autres matières pour proposer leurs activités de communication orale et font donc de l'intégration. En effet, plusieurs de ces activités touchent les arts dramatiques, la lecture, l'écriture, les sciences, les mathématiques, l'enseignement religieux ou les études sociales.

« Chaque deux jours, les élèves ajoutent une " écriture spontanée " à leur journal de bord. Je commence une phrase au tableau et ils la continuent pendant environ cinq minutes, sans arrêt. Puis, les autres parlent du sujet. » (r2.1)

« Donner une consigne en études sociales. » (r2.41)

Cinq répondants ont relevé des approches pédagogiques dans leurs propositions d'activités: un a noté l'enseignement réciproque, trois le modelage et un le travail d'équipe. Le tableau 3 propose une synthèse des réponses à la question 2.



Tableau 3 Synthèse des réponses à la question 2

ACTIVITÉS	MOYENS	APPROCHES PÉDAGOGIQUES
Présentation Discussion Jeux divers: mime, Montre et raconte, etc. Lecture à haute voix Récitation Débat Courte narration Parler et écouter en classe Entrevue Message publicitaire Jeu de rôles Causerie Écoute de films et de chansons en français Utilisation de l'ordinateur Ateliers sur des techniques de relaxation et des trucs pratiques à l'oral	Intégration d'une/des matières : arts dramatiques sciences mathématiques enseignement religieux sciences sociales Intégration d'un/des domaines : lecture écriture	Enseignement réciproque Modelage Travail d'équipe

ANALYSE QUANTITATIVE DE LA QUESTION 2

Sexe (92 répondants, dont 11 hommes et 81 femmes)

Parmi les activités privilégiées en communication orale, la discussion authentique domine chez les deux sexes. En effet, 71,4 % des hommes et 40,7 % des femmes affirment favoriser échanges, dialogues et discussions reliés à la vie quotidienne. Chez les femmes, 3,7 % vont proposer à leurs élèves de faire de la radio. Viennent ensuite les jeux entourant les arts dramatiques et la musique, utilisés par 42,9 % des hommes et 38,9 % des femmes. Le chant, les comptines, l'improvisation, les pièces de théâtre, les jeux de rôles sont les principales options offertes aux élèves afin de développer leurs compétences langagières à l'oral. Chez 25 % des hommes, les présentations orales et les activités intégrant la lecture viennent clore la liste des principales pratiques de communication orale proposées. Chez les femmes, 46,3 % des enseignantes choisissent les présentations orales et 16,7 %, les activités intégrant la lecture. Par ailleurs, 16,7 % des femmes affirment s'inspirer de manuels didactiques et du curriculum pour l'élaboration de leçons.

CYCLES D'ENSEIGNEMENT

Jardin d'enfants et maternelle (15 répondants)

Plus de la moitié des répondants se servent quotidiennement de jeux entourant l'art dramatique et la musique, comme les chansons, les saynètes, les danses, les spectacles de marionnettes. Les activités du manuel *Pour l'amour des nôtres* et le jeu Montre et raconte dominent, avec un taux de 13,3 % d'utilisation chacun. Les présentations formelles et les discussions libres sont des activités de communication orale proposées respectivement par 26,7 % et 20 % des répondants.



Cycles primaire et moyen (37 répondants du primaire et 28 du cycle moyen)

L'apprentissage par le jeu est favorisé par ces répondants, à raison de 53,3 % au cycle primaire et de 50 % au cycle moyen. Les présentations orales formelles suivent, qui sont le choix de 40 % des répondants du primaire et de 45 % de ceux du cycle moyen. Le débat semble une activité très appréciée, puisque plusieurs répondants aiment échanger avec leurs élèves sous forme de discussions libres ou encadrées, une activité réalisée par 30 % de ceux du primaire et par 55 % de ceux du cycle moyen.

Cycles intermédiaire et secondaire (38 répondants du cycle intermédiaire et 27 du cycle secondaire)

Les deux cycles présentent des résultats similaires en ce qui a trait aux activités de communication orale proposées. La discussion domine, avec des taux d'utilisation de 68,8 % au secondaire et de 56 % au cycle intermédiaire. Viennent ensuite la présentation orale formelle, mise en pratique par 62,5 % des enseignants du secondaire et 56 % de ceux du cycle intermédiaire, et l'enseignement par le jeu, utilisé par 36 % des enseignants du cycle intermédiaire et 31,3 % de ceux du secondaire. Les arts dramatiques et le théâtre sont au centre des jeux. À ces deux cycles, 25 % des enseignants intègrent les arts de la scène à la lecture.

Matières d'enseignement (22 répondants en français, 11 en arts, 17 en sciences, 8 en anglais et 15 en mathématiques)

Quelle que soit la matière principale enseignée, la discussion est l'activité proposée le plus souvent aux élèves. Tous les enseignants d'anglais, 54,5 % des enseignants en arts, 45,5 % en français, 43 % en sciences et 40 % en mathématiques l'utilisent. Les discussions sont souvent encadrées par l'enseignant, qui en propose le sujet et la durée. Les présentations orales intéressent 46 % des enseignants de français et l'enseignement par le jeu est employé par 54,5 % des enseignants d'arts.

Régions du Canada (67 répondants du Centre, 25 de l'Est et 2 de l'Ouest)

Les réponses indiquent que 48,7 % des enseignants du Centre et 34,2 % de ceux de l'Est privilégient la discussion et les échanges en salle de classe, qu'utilisent aussi les deux répondants de l'Ouest. Viennent ensuite les présentations orales, mentionnées par 44 % des enseignants de l'Est et 41,6 % de ceux du Centre et pour lesquelles les 2 répondants de l'Ouest optent aussi. L'apprentissage par le jeu, sous forme de pièces de théâtre, de saynètes, d'improvisation, de chansons, est noté par 42 % des répondants du Centre, par 35,5 % de ceux de l'Est et par les 2 répondants de l'Ouest.

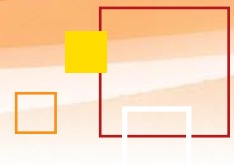
Question 3: *Quelles sont les compétences ou habiletés à l'oral que vous croyez essentielles de développer chez vos élèves?* (94 répondants à cette question)

ANALYSE GLOBALE QUALITATIVE DE LA QUESTION 3

Ce sont les habiletés à l'oral relevant de la compétence linguistique, composante langue, que 61 répondants trouvent essentielles de développer. Parmi ces habiletés, 43 répondants mentionnent le développement lexical, dont ils parlent en termes de « vocabulaire », et la connaissance des « anglicismes », et 18 répondants citent les éléments morphosyntaxiques tels que la structure correcte des phrases, le respect des genres, la concordance des temps. Vient ensuite la compétence linguistique, composante voix, puisque 41 répondants ont mentionné la diction et les éléments prosodiques.

« Le ton (parler assez fort), le débit (parler assez lentement, mais pas trop), parler de façon claire et précise, mettre de l'expression (avec des sons, des bruits, des costumes, des gestes), ajouter de l'information [...]. » (r3.55)

« [...] débit et prononciation. » (r3.30)



Trente répondants mentionnent les habiletés relevant de la compétence communicative, que 16 répondants présentent en termes d'aisance et de fluidité, 14 en termes de développement d'attitudes (confiance en soi ou respect de l'autre) et 10, en termes de capacité d'adaptation à la situation de communication et à l'auditoire. Cinq enseignants exigent l'utilisation d'un registre de langue correct, 4 évaluent la posture, 2 demandent aux élèves d'intervenir de façon appropriée, 1, de réagir à un sujet et 1, de regarder le locuteur lorsqu'il parle.

« Je vise la confiance en soi, car un élève confiant et fier de lui peut être plus expressif, y mettre plus d'efforts, obtenir de meilleurs résultats... » (r3.29)

« Exprimer une opinion en s'appuyant sur des arguments fondés, le respect des opinions des autres. » (r3.20)

Vingt répondants ont mentionné les habiletés reliées à la compétence discursive, soit l'organisation, la cohérence et le fondement des idées et un seul, l'intérêt du message.

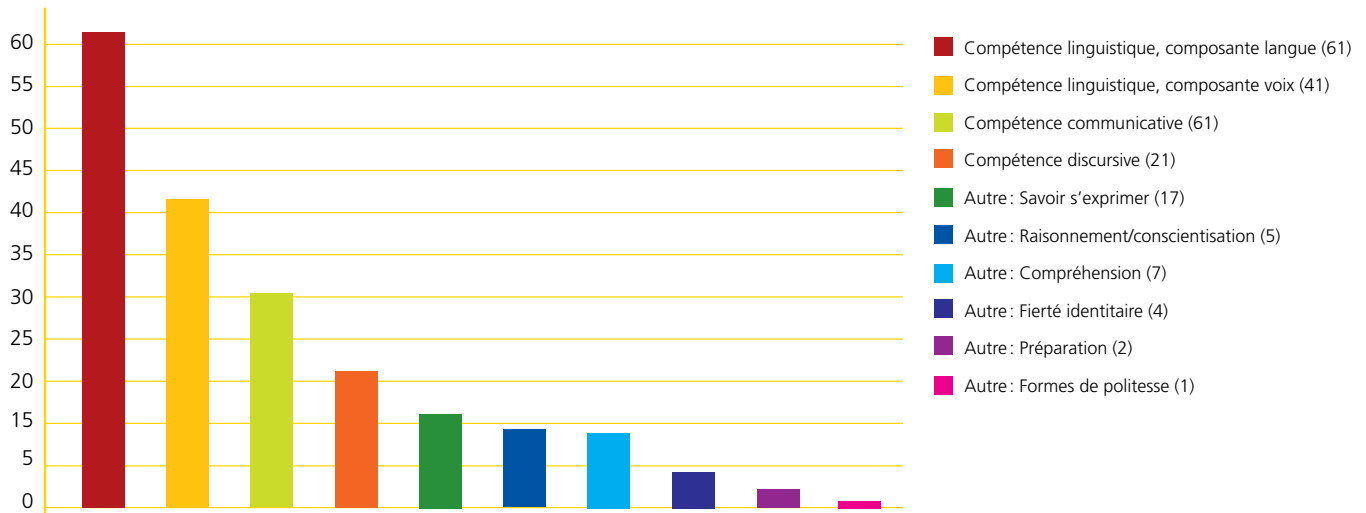
Certaines réponses données n'ont pu être classées parmi les compétences linguistique, communicative ou discursive. Par exemple, 17 enseignants ont répondu qu'il était essentiel que les élèves apprennent à « s'exprimer clairement » ou « correctement », qu'ils apprennent « l'art de bien communiquer », bref, qu'ils soient des orateurs efficaces, ce qui englobe ces compétences. Cinq participants ont répondu qu'il était essentiel de développer le raisonnement et la conscientisation des élèves, sans indiquer à quelle dimension de l'enseignement de l'oral se rattachait cette habileté particulière. Sept répondants ont évoqué des habiletés relatives à la compréhension, comme être capable de comprendre différents accents français, discriminer des sons. Quatre enseignants ont mentionné l'importance du développement d'une fierté identitaire. Deux répondants ont affirmé qu'ils considéraient essentiel que les élèves acquièrent l'habileté à « bien se préparer », sans indiquer à quelles compétences ils faisaient référence, par exemple, la préparation du discours dans son contenu, dans sa forme, dans sa façon d'être communiqué. D'autres éléments pouvant être classés dans toutes les compétences, notamment les formes de politesse, oser s'exprimer, la gestion du stress, la créativité et la diversité, des trucs pratiques et des stratégies concrètes, ont été chacun mentionnés par au moins un répondant. Le tableau 4 et la figure 4 présentent respectivement une synthèse descriptive et quantitative des réponses.

Tableau 4 Synthèse descriptive des réponses à la question 3

COMPÉTENCE LINGUISTIQUE : LANGUE	COMPÉTENCE LINGUISTIQUE : VOIX	COMPÉTENCE COMMUNICATIVE	COMPÉTENCE DISCURSIVE	AUTRES
Lexique Anglicismes Morphosyntaxe	Diction Faits prosodiques	Aisance et fluidité Confiance en soi et respect Capacité d'adaptation à la situation de communication et à l'auditoire Registre de langue correct Posture Intervention appropriée Réaction à un sujet Regarder le locuteur lorsqu'on parle	Organisation, cohérence et fondement des idées Intérêt du message	Capacité de s'exprimer clairement Raisonnement et conscientisation Compréhension Fierté identitaire Préparation Formes de politesse Trucs pratiques et stratégies concrètes Oser s'exprimer Gestion du stress Créativité et diversité



Figure 4 Synthèse quantitative des réponses à la question 3



ANALYSE QUANTITATIVE DE LA QUESTION 3

Sexe (92 répondants, dont 11 hommes et 81 femmes)

Les réponses recueillies révèlent que tous les répondants masculins et 82,7 % des répondantes affirment privilégier l'enseignement de la compétence linguistique, composante langue; le lexique et la syntaxe semblent les deux éléments les plus travaillés. La compétence communicative, c'est-à-dire le non-verbal, le registre de langue utilisé, l'interaction avec l'auditoire, est la deuxième mentionnée par 42,9 % des hommes et 26,9 % des femmes, puis la compétence discursive, nommée par 57,1 % des hommes et 17,3 % des femmes. Pour les deux sexes, l'habileté la plus recherchée est la capacité d'organiser un discours cohérent. On note que les femmes abordent spécialement la question de la fierté francophone et de l'importance de la confiance en soi. Au-delà des connaissances théoriques relatives à l'enseignement de l'oral, l'élève doit développer des compétences personnelles qui pourront se refléter dans ses présentations et dans sa vie quotidienne.

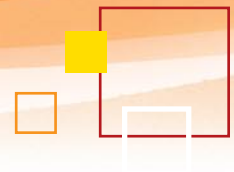
CYCLES D'ENSEIGNEMENT

Jardin d'enfants et maternelle (15 répondants)

Tous les répondants à cette question affirment que la compétence linguistique, composantes langue et voix, est la plus enseignée. Le choix du vocabulaire arrive en premier pour 87 % des répondants, suivi de la syntaxe, de la prononciation et de la fluidité.

Cycles primaire et moyen (37 répondants du primaire et 28 du cycle moyen)

Ces répondants privilégient l'enseignement de la compétence linguistique, composantes langue et voix, à des taux respectifs de 70 % et de 85 %. Le vocabulaire reste le principal objectif à atteindre. En deuxième place, aux deux cycles, vient l'acquisition de la compétence discursive, car 23,3 % des répondants du primaire et 25 % de ceux du cycle moyen prêtent une attention particulière à l'organisation du discours, des idées, de la pertinence et de la crédibilité des dires de leurs élèves. Seuls 10 % des répondants du cycle primaire et 20 % de ceux du cycle moyen travaillent la compétence communicative; le non-verbal et le choix du registre de langue sont les deux points les plus travaillés.



Cycles intermédiaire et secondaire (38 répondants du cycle intermédiaire et 27 du secondaire)

Soixante-quatre pour cent des répondants du cycle intermédiaire et 81,3 % de ceux du secondaire accordent de l'importance à l'enseignement de la compétence linguistique, composantes langue et voix. Au cycle intermédiaire, 40 % des répondants consacrent du temps à l'enseignement de la compétence communicative et 43,8 % au cycle secondaire. L'adaptation à la situation de communication et l'interaction avec l'auditoire y prennent une place croissante. Trente-deux pour cent des répondants du cycle intermédiaire et 31,3 % de ceux du secondaire consacrent du temps à l'enseignement de la compétence discursive.

Matières d'enseignement (22 répondants en français, 11 en arts, 17 en sciences, huit en anglais et 15 en mathématiques)

Tous les répondants, quelle que soit leur matière d'enseignement, favorisent l'enseignement de la compétence linguistique, composante langue (voir tableau 4 et figure 4, plus haut), où le choix du vocabulaire, la syntaxe et l'absence d'anglicismes sont les trois objectifs ciblés. Les enseignants de français et d'anglais se démarquent en consacrant beaucoup de temps à l'enseignement de la compétence discursive et en exigeant de l'organisation, de la pertinence et de l'articulation dans les discours de leurs élèves.

Régions du Canada (67 répondants du Centre du Canada, 25 de l'Est et 2 de l'Ouest)

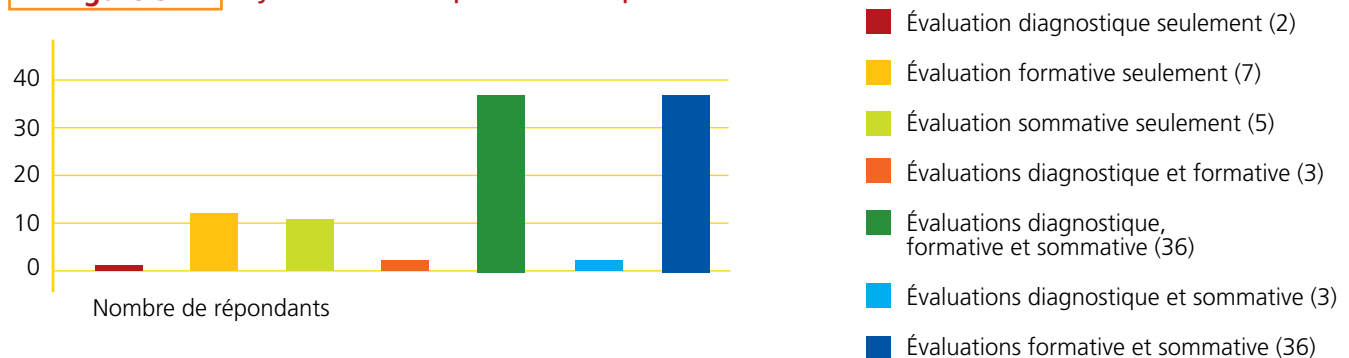
Peu importe la région, les compétences les plus souvent évaluées en classe sont celles relatives à la composante langue et voix, selon 71,5 % des répondants de l'Est, 57 % des répondants du Centre et les répondants de l'Ouest. Un vocabulaire dénué d'anglicismes, une syntaxe correcte, l'articulation et la prononciation sont des éléments essentiels à maîtriser. La compétence communicative est mentionnée par 35 % des répondants du Centre, 32,8 % de ceux de l'Est et par les répondants de l'Ouest. La compétence discursive est notée par 20 % des répondants du Centre et 29,1 % de ceux de l'Est.

Question 4: *Quels types d'évaluation faites-vous en communication orale?* (94 répondants à cette question)

ANALYSE QUALITATIVE GLOBALE DE LA QUESTION 4

Les réponses indiquent que 77 répondants pratiquent l'évaluation formative, 82, l'évaluation sommative et 44, l'évaluation diagnostique. La figure 5 illustre ces pratiques. D'autre part, 36 répondants affirment évaluer leurs élèves en communication orale selon les trois types d'évaluation, alors que 36 autres n'effectuent que des évaluations formative et sommative. Trois répondants disent n'effectuer que des évaluations diagnostique et formative, sans évaluation sommative et 3, ne faire que des évaluations diagnostique et sommative, sans évaluation formative. Certains utilisent un seul genre d'évaluation. Cinq répondants ne font que de l'évaluation sommative, 7, que de l'évaluation formative et 2, que de l'évaluation diagnostique. L'autoévaluation est mentionnée par 2 répondants.

Figure 5 Synthèse des réponses à la question 4





ANALYSE QUANTITATIVE DE LA QUESTION 4

Sexe (92 répondants, dont 11 hommes et 81 femmes)

Les réponses indiquent que 37,5 % des hommes et 41,2 % des femmes utilisent les trois types d'évaluation, soit les évaluations diagnostique, formative et sommative. Les résultats sont similaires en ce qui touche l'alternance entre les évaluations formative et sommative, avec des taux de 25 % chez les hommes et de 29,8 % chez les femmes. Plus précisément, 12,5 % des enseignants optent pour l'évaluation sommative contre 8,8 % des enseignantes. Enfin, 3,5 % des femmes affirment faire de l'évaluation diagnostique, 5,3 % de l'évaluation formative et 5,3 % des deux types, mais aucun des hommes n'a mentionné ces derniers types d'évaluation.

CYCLES D'ENSEIGNEMENT

Jardin d'enfants et maternelle (15 répondants)

Les réponses indiquent que 33,3 % des répondants pratiquent les trois types d'évaluation. D'autre part, 20 % d'entre eux affirment ne favoriser que le couple évaluation formative/sommative et diagnostique/formative, et 6,7 % n'utilisent que les évaluations diagnostique ou formative.

Cycles primaire et moyen (37 répondants du primaire et 28 du cycle moyen)

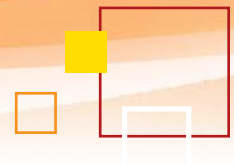
Au primaire, 48,1 % des répondants affirment utiliser les trois types d'évaluation et au cycle moyen, 42,9 %. Aucun répondant du cycle moyen n'utilise les combinaisons d'évaluation diagnostique/sommative et diagnostique/formative; ceux du primaire les utilisent, à raison de 3,7 % et de 7,4 % respectivement. Au primaire, 14,8 % des répondants et au cycle moyen, 38,1 % des répondants optent pour les évaluations formative et sommative. Sept virgule quatre pour cent des enseignants du primaire et 4,8 % de ceux du cycle moyen se servent des évaluations formative ou sommative et 9,5 % des enseignants du cycle moyen et 7,4 % de ceux du primaire utilisent l'évaluation diagnostique.

Cycles intermédiaire et secondaire (38 répondants du cycle intermédiaire et 27 du secondaire)

Trente-huit virgule cinq pour cent des répondants du cycle intermédiaire et 35,3 % de ceux du secondaire affirment utiliser les trois types d'évaluation en classe. Les enseignants du secondaire insistent davantage sur l'usage unique de l'un des trois types d'évaluation, avec des taux de 5,9 % pour la diagnostique, 11,8 % pour la formative et 17,6 % pour la sommative. Les taux respectifs de ces évaluations au cycle intermédiaire sont de 3,8 %, 7,7 % et 11,5 %. Enfin, 30,8 % des répondants du cycle intermédiaire et 23,5 % de ceux du secondaire favorisent la combinaison des évaluations formative/sommative. Aucun répondant de ces deux cycles n'utilise le couple évaluations diagnostique/formative.

Matières d'enseignement (22 répondants en français, 11 en arts, 17 en sciences, huit en anglais et 15 en mathématiques)

Quelle que soit la matière enseignée, la majorité des répondants évaluent leurs élèves selon les trois types d'évaluation. Plus précisément, 4,5 % des enseignants de français n'utilisent que l'évaluation diagnostique, 20 % des enseignants de mathématiques n'emploient que l'évaluation formative, et 25 % des enseignants d'anglais et 23,5 % des enseignants de sciences privilégient l'évaluation sommative. D'autre part, 13,6 % des enseignants de français favorisent le duo évaluations diagnostique/sommative et 27,3 % des enseignants d'arts choisissent le couple évaluations formative/sommative. On notera que 9,1 % des enseignants d'arts disent faire des évaluations diagnostique et formative en salle de classe.



Régions du Canada (67 répondants du Centre du Canada, 25 de l'Est et 2 de l'Ouest)

Les résultats révèlent que la majorité des répondants pratiquent les trois types d'évaluation, soit formative, sommative et diagnostique, dans une proportion de 46,2 % pour le Centre et de 43,9 % pour l'Est. C'est aussi le cas des répondants de l'Ouest. La combinaison évaluations formative/sommative est utilisée par 50,8 % des répondants de la région de l'Est, par 29,2 % de ceux du Centre et par les répondants de l'Ouest. On note que 3,1 % des répondants du Centre et 5,3 % de ceux de l'Est utilisent uniquement l'évaluation sommative et que 5,3 % des répondants de l'Est et 9,2 % de ceux du Centre n'optent que pour l'évaluation formative.

Question 5: *Au cours de ces évaluations, quels sont les éléments évalués ?*
(94 répondants à cette question)

ANALYSE QUALITATIVE GLOBALE DE LA QUESTION 5

Tout comme pour les habiletés jugées essentielles mentionnées à la question 3, la compétence évaluée par 53 répondants est la compétence linguistique, composante langue, avec l'évaluation du vocabulaire qui prime chez 38 répondants. Cinq répondants ont affirmé n'évaluer que des éléments relevant de cette compétence. Toujours aux réponses données à la question 3, les éléments (syntaxe, éléments prosodiques, etc.) reliés à la compétence linguistique arrivent chez 36 répondants au deuxième rang en termes d'éléments relatifs à une compétence. Deux répondants ont par ailleurs indiqué n'évaluer que des habiletés relatives à cette compétence. La compétence communicative a été mentionnée par 37 répondants, et ce, par le biais d'une vaste gamme d'habiletés allant du choix du registre de langue à la créativité, en passant par la posture, l'aisance, l'utilisation adéquate d'un support visuel et les attitudes acquises, telles que le respect et l'ouverture. Les habiletés relatives à la compétence discursive ont été mentionnées par 26 répondants, en termes d'organisation, de cohérence, de profondeur, de pertinence, de rigueur et de clarté des idées présentées.

L'analyse de cette question fait ressortir la prédominance de réponses « autres », difficiles à classer dans les compétences linguistique, communicative ou discursive à cause de leur trop grande généralité, comme on l'a dit dans l'analyse qualitative globale de la question 3. Par exemple, l'évaluation de la communication, de l'expression, du message ou du contenu au sens large a été mentionnée par 20 répondants parmi des habiletés plus précises relevant de compétences identifiables.

« J'évalue le plus souvent la communication, l'organisation et le respect des conventions linguistiques. » (r5.1)

« [J'évalue] comment l'élève exprime ses idées. » (r5.18)

« Analyse globale de la communication orale. » (r5.42)

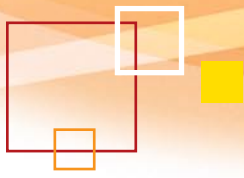
Neuf enseignants ont dit évaluer les compétences prescrites par « le programme », « le curriculum », la plupart du temps sans préciser ces compétences.

« Les attentes du curriculum, basées sur les contenus, sont évaluées. » (r5.3)

« J'évalue les attentes du programme-cadre de l'année à l'étude. » (r5.61)

On note que parmi ceux-ci, un enseignant du Centre a indiqué avoir espoir que le nouveau programme soit plus précis quant aux éléments à évaluer.

« J'évalue la syllabation, les rimes et les sons des lettres. Le tout sera plus spécifique avec la sortie prochaine du nouveau programme-cadre. » (r5.35)



Sept répondants ont affirmé évaluer les habiletés qu'ils considéraient essentielles à développer chez les élèves, en répondant simplement qu'ils évaluaient les mêmes éléments mentionnés à la question 3. Huit autres répondants ont fait mention de l'évaluation de la « clarté » tout simplement ou de la « clarté du message », sans préciser si elle se rapportait aux idées présentées, à la prononciation, etc. Il est donc difficile d'associer cet élément à une compétence particulière. Quatre répondants ont repris l'idée de raisonnement et de jugement citée à quelques reprises à la question 3 (raisonnement et conscientisation) en indiquant l'évaluer. Or, le même problème qu'à la question 3 se pose, à savoir à quelle dimension de l'enseignement de l'oral cette habileté particulière fait référence. Trois autres répondants ont dit évaluer des « éléments extralinguistiques » ou « non verbaux », mais la trop vaste gamme de tels éléments (éléments prosodiques, organisation du discours, posture, etc.) rend difficile le classement de cette réponse parmi l'une des trois compétences.

De plus, à la question 1 portant sur les façons d'enseigner l'oral en classe, des répondants avaient mentionné le faire par la présentation d'une grille d'évaluation. Dans le même esprit, deux participants ont dit se servir des critères de la grille d'évaluation du programme d'études qu'ils utilisaient, sans préciser lesquels.

« Le type d'évaluation se fait toujours en fonction de la grille d'évaluation, c'est-à-dire des compétences à développer. » (r5.24)

« Critères d'évaluation de la grille selon l'activité à évaluer. » (r5.53)

Deux enseignants ont répondu qu'ils évaluaient « l'effort » de l'élève ; 3 ont affirmé évaluer la « compréhension de la tâche » ou des « éléments enseignés », 2 autres ont mentionné évaluer « la préparation ». Quatre enseignants ont déclaré évaluer le français par rapport à la communication anglaise. Un répondant a affirmé évaluer le fait de « nommer ce qui a été demandé », un autre donne plutôt une appréciation globale, un attribue 70 % à la forme et 30 % au fond et un évalue selon les difficultés particulières de chacun de ses élèves.

Par ailleurs, 13 autres éléments difficilement classables ont été cités, un par enseignant : l'évaluation de l'engagement, de la disposition, de la rétroaction, de la présentation, du progrès, du fou rire ou de la capacité de demeurer concentré, des fiches mémoire et des informations supplémentaires, de l'originalité, de l'organisation de la pensée, du respect des critères, des réponses aux questions de l'auditoire.

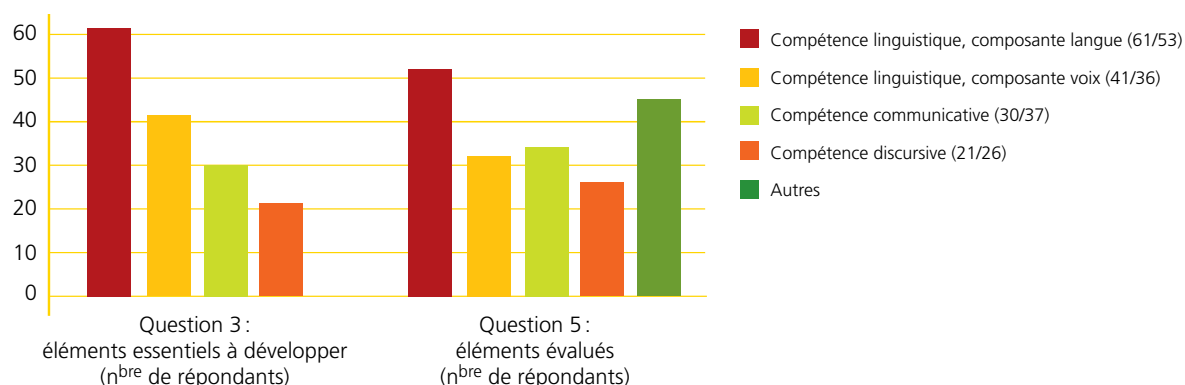
Le tableau 5 présente les éléments évalués par les répondants et la figure 6 propose une comparaison entre les réponses données aux questions 3 et 5 afin de bien montrer les recoupements.



Tableau 5 Éléments évalués en réponse à la question 5

AUTRES	COMPÉTENCE LINGUISTIQUE : LANGUE	COMPÉTENCE LINGUISTIQUE : VOIX	COMPÉTENCE COMMUNICATIVE	COMPÉTENCE DISCURSIVE
Compétences prescrites par le programme Éléments extralinguistiques Critères de la grille d'évaluation Effort Compréhension de la tâche Nommer ce qui a été demandé Appréciation globale Évaluation selon les difficultés des élèves Préparation Fiches mémoire Engagement Disposition Présentation Français par rapport à l'anglais Progrès Capacité de concentration Originalité Respect des critères	Lexique Morphosyntaxe	Diction Faits prosodiques	Registre de langue Créativité Posture Utilisation adéquate d'un support visuel Attitudes (respect, ouverture, etc.) Aisance Communication, expression, message, contenu Réponses aux questions de l'auditoire Rétroaction Informations supplémentaires	Organisation Cohérence Profondeur Rigueur Clarté des idées Raisonnement, jugement Organisation de la pensée

Figure 6 Comparaison entre les réponses données aux questions 3 et 5⁶



⁶ Les éléments « autres » de la question 3 n'ont pas été inclus dans le tableau, car ils ne correspondent pas aux éléments « autres » de la question 5.



ANALYSE QUANTITATIVE DE LA QUESTION 5

Sexe (92 répondants, dont 11 hommes et 81 femmes)

La moitié des hommes privilégient l'évaluation des compétences linguistiques, composantes langue et voix, et discursives. Le vocabulaire, la syntaxe et la clarté du message viennent en tête de liste, tel qu'évoqué dans l'analyse qualitative globale de la question 3. Par ailleurs, 25 % des répondants masculins affirment évaluer la compétence communicative; le non-verbal et le respect de l'auditoire sont deux éléments particulièrement notés. Les réponses varient chez les femmes: 86,3 % disent évaluer la compétence linguistique, composantes langue et voix, 54,9 %, la compétence discursive et 43,1 %, la compétence communicative. Quelques femmes mentionnent les quatre compétences à évaluer indiquées dans le curriculum, soit le raisonnement, la communication, l'organisation des idées et le respect des conventions linguistiques.

CYCLES D'ENSEIGNEMENT

Jardin d'enfants et maternelle (15 répondants)

L'évaluation de la compétence linguistique, composante langue, vient au premier plan pour 86,7 % des répondants, 46,7 % affirment noter la compétence communicative et 33,3 %, la compétence discursive.

Cycles primaire et moyen (37 répondants du primaire et 28 du cycle moyen)

Ces enseignants évaluent d'abord les mêmes compétences à l'oral, 83,3 % des enseignants du primaire et 55 % du cycle moyen notent la compétence linguistique, composantes langue et voix. La compétence communicative est évaluée chez 43,3 % des enseignants du primaire et chez 50 % du cycle moyen. La compétence discursive est évaluée par 50 % des répondants du primaire et par 30 % de ceux du cycle moyen.

Cycles intermédiaire et secondaire (38 répondants du cycle intermédiaire et 27 du secondaire)


La compétence linguistique, composantes langue et voix, est évaluée par 68 % des répondants du cycle intermédiaire et 69 % de ceux du secondaire. Puis vient la compétence discursive, évaluée par 48 % des répondants du cycle intermédiaire et 56,3 % de ceux du secondaire. Ces taux s'apparentent à ceux de la compétence communicative, qui sont de 40 % au cycle intermédiaire et de 50 % au cycle secondaire.

Matières d'enseignement (22 répondants en français, 11 en arts, 17 en sciences, 8 en anglais et 15 en mathématiques)

On se référera à la figure 4 et à l'analyse quantitative de la question 3 pour les détails, car les mêmes constats ont été faits.

Régions du Canada (67 répondants du Centre, 25 de l'Est et 2 de l'Ouest)

La compétence linguistique, composantes langue et voix, est évaluée par 76,9 % des répondants du Centre, 43,8 % de ceux de l'Est et par les répondants de l'Ouest. La compétence communicative l'est par 41,5 % des répondants du Centre, 38,5 % de ceux de l'Est et par les répondants de l'Ouest. Quant à la compétence discursive, elle est évaluée par 28,7 % des répondants de l'Est, 27,7 % de ceux du Centre et par les répondants de l'Ouest.



Question 6 : *Expliquez, en quelques phrases, votre démarche d'évaluation.*
(94 répondants à cette question)

ANALYSE QUALITATIVE GLOBALE DE LA QUESTION 6

Les réponses renseignent principalement sur les outils utilisés par les enseignants pour évaluer les compétences orales de leurs élèves et les activités sur lesquelles ces évaluations portent. Certains répondants ont aussi fait référence à des étapes d'une démarche évaluative et d'autres, à des approches pédagogiques entrant en jeu dans leur démarche. On a aussi cité des outils d'évaluation pédagogiques officiels.

Sur le plan des outils d'évaluation employés, 26 répondants ont mentionné la grille d'évaluation que 2 élaborent avec leurs élèves. Douze de ces 26 répondants écrivent des commentaires à la grille utilisée lors des évaluations orales et 2 ajoutent faire un retour en grand groupe pour discuter avec les élèves de leurs difficultés. Par ailleurs, 14 répondants évaluent à l'aide de notes d'observation, colligées ou non dans ce que certains ont appelé un « dossier anecdotique ». Quant à l'évaluation par les pairs, 8 répondants ont déclaré y avoir recours, dont 4 qui, en plus, demandaient une autoévaluation à leurs élèves. Un enseignant a dit utiliser le portfolio, mais sans en préciser le contenu ni le fonctionnement. Cinq enseignants enregistrent ou filment certaines activités orales dans un but évaluatif. Un répondant évalue par observation et un autre, par questions, sans autre précision.

Plusieurs enseignants ont indiqué des activités au cours desquelles avaient lieu les évaluations orales. La présentation orale a été la plus souvent mentionnée, par 24 répondants, comme on en a fait état dans l'analyse des questions précédentes. Deux enseignants ont expliqué leur démarche d'évaluation de l'exposé selon sa structure et la durée accordée à la réalisation, soit quatre semaines pour l'un et une semaine pour l'autre.

« L'élève apprend sa présentation par cœur; elle a ensuite lieu devant le groupe. »
(r6.47)

Neuf répondants ont, pour leur part, indiqué qu'ils observent leurs élèves dans un but évaluatif au cours des activités quotidiennes en classe. Cinq répondants procèdent à des entretiens individuels.

« Je les observe en situation d'apprentissage et je les vois individuellement. » (r6.9)

« [J'évalue lors de la] participation aux conversations de groupe [et j'évalue au moment du] travail individuel. » (r6.27)

La causerie, la récitation, les chansons et les comptines, la conférence et les jeux de rôles ont chacun été relevés par un répondant comme étant l'activité au cours de laquelle ce répondant effectuait ses évaluations. Deux répondants ont dit évaluer le vocabulaire enseigné lors d'explorations thématiques.

Sur les étapes proprement dites d'une démarche d'évaluation, 14 répondants ont dit que la première étape de leur processus évaluatif consistait à présenter la grille d'évaluation à leurs élèves, et 5 autres ont mentionné que les attentes relatives à l'évaluation étaient connues des élèves, sans spécifier la façon dont ils s'y prennent. Trois enseignants ont relié la démarche d'évaluation aux trois types d'évaluation. Parmi eux, un seul a précisé qu'il enseignait des stratégies de communication orale reliées aux besoins décelés lors de l'évaluation diagnostique.

« J'évalue à l'aide du diagnostic pour pouvoir planifier les stratégies à enseigner d'après les besoins des élèves. J'évalue ensuite de façon sommative. » (r6.43)

Dix enseignants fournissent des occasions à leurs élèves de s'exercer avant l'évaluation. Sept précisent utiliser le modelage avant l'évaluation, afin de guider leurs élèves par l'exemple. Deux font de l'enseignement explicite.

« Deux jours avant leur présentation, j'en fais une moi-même pour leur donner une idée exacte de ce que je veux. » (r6.1)

« Premièrement, après l'enseignement explicite, j'évalue les élèves de façon formative d'après les quatre compétences. Ensuite, l'évaluation et la grille d'évaluation sont remises aux élèves et sont expliquées étape par étape. » (r6.36)

Trois répondants ont nommé des outils pédagogiques en vigueur dans leurs conseils scolaires, utilisés lors de l'évaluation de leurs élèves, soit la *Trousse d'évaluation* et une grille d'évaluation fournie dans les programmes d'études du ministère. Le tableau 6 fait une synthèse des réponses.

Tableau 6 Synthèse des réponses à la question 6

MOYENS UTILISÉS POUR ÉVALUER	ACTIVITÉS AU COURS DESQUELLES SE DÉROULE L'ÉVALUATION	ÉTAPES DE LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION	OUTILS PÉDAGOGIQUES UTILISÉS POUR ÉVALUER
Grille d'évaluation Grille avec commentaires ajoutés Notes d'observation Évaluation par les pairs Portfolio Autoévaluation Traces audiovisuelles Question	Présentation orale Activités quotidiennes de la classe Entretien individuel Causerie Conférence Récitation Chansons et comptines Jeu de rôles	Présentation de la grille d'évaluation Communication des attentes Évaluation en trois étapes : diagnostique, formative et sommative Enseignement de stratégies Occasions de pratique Modelage par l'enseignant Enseignement explicite	Trousses d'évaluation diagnostique Grille d'évaluation

ANALYSE QUANTITATIVE DE LA QUESTION 6

Sexe (92 répondants, dont 11 hommes et 81 femmes)

Les deux tiers des répondants masculins, soit 66,7 %, présentent la grille d'évaluation aux élèves afin qu'ils puissent savoir ce sur quoi ils seront évalués. La moitié des enseignants masculins donnent aux élèves le temps de pratiquer leur présentation, ce qui rejoint l'analyse qualitative globale de cette question. Quant aux femmes, 51,2 % des répondantes utilisent la grille d'évaluation au cours des présentations pour noter leurs observations, leurs commentaires et ceux des élèves; ces remarques, dans l'ensemble, sont présentées à l'élève sous forme de points forts et de points à améliorer. Avant les présentations, 18,2 % des enseignantes dévoilent les critères d'évaluation et 30,2 % d'entre elles offrent aux élèves des occasions de s'exercer pour être mieux préparés à l'évaluation sommative.



CYCLES D'ENSEIGNEMENT

Jardin d'enfants et maternelle (15 répondants)

Quarante pour cent des répondants affirment évaluer les compétences orales de leurs élèves par l'observation, que ce soit dans le cadre d'une présentation formelle ou tout simplement pendant la période de jeux. Pour 13,3 % des répondants, le formatif est utilisé avant le sommatif. On note que 13,3 % des enseignants du Centre disent utiliser la *Trousse diagnostique des compétences langagières*.

Cycles primaire et moyen (37 répondants du primaire et 28 du cycle moyen)

L'observation est la technique d'évaluation utilisée par 46,6 % des répondants du primaire et par 35 % de ceux du cycle moyen. Trente pour cent des participants observent à l'aide de différentes grilles d'évaluation. Par ailleurs, 23,3 % des répondants du primaire et 30 % de ceux du cycle moyen donnent des commentaires à leurs élèves après leurs présentations orales, en général transcrits dans la grille d'évaluation ou dans un dossier anecdotique. On notera que 15 % des répondants du cycle moyen filment les présentations de leurs élèves pour pouvoir visionner le tout, ce qui rejoint l'analyse qualitative globale de cette question.

Cycles intermédiaire et secondaire (38 répondants du cycle intermédiaire et 27 du secondaire)


Afin d'orienter les présentations orales de leurs élèves et de les observer, 52 % des répondants du cycle intermédiaire et 50 % de ceux du secondaire utilisent la grille d'évaluation remise aux élèves, dans la majorité des cas, quelques jours avant leur évaluation. La grille permet aussi à l'enseignant de transmettre sa rétro-action. Ces enseignants laissent plus de place au formatif, 20 % d'entre eux affirmant accorder du temps à la pratique en classe.

Matières d'enseignement (22 répondants en français, 11 en arts, 17 en sciences, 8 en anglais et 15 en mathématiques)

La démarche d'évaluation varie selon la matière d'enseignement. Pour l'anglais et le français, 50 % et 81,8 % des répondants, respectivement, utilisent la grille d'évaluation pour ajouter une note au bulletin en matière d'oral. Les répondants en arts, en sciences et en mathématiques évaluent sommairement le vocabulaire et la syntaxe; seuls 27 % d'entre eux rapportent leurs observations sous forme de note au bulletin. Les habiletés langagières semblent donc être évaluées globalement et davantage de manière formative.

Régions du Canada (67 répondants du Centre, 25 de l'Est et 2 de l'Ouest)

Les démarches d'évaluation sont semblables d'une région à l'autre. Toutefois, 38,2 % des répondants du Centre et 33,2 % de ceux de l'Est affirment utiliser principalement l'observation comme méthode d'évaluation en remplissant une grille. Dans la région de l'Est, 25 % des répondants font part des objectifs à leurs élèves avant l'évaluation sommative. Les répondants de l'Ouest utilisent l'observation et une grille comme principales méthodes d'évaluation. L'autoévaluation a été mentionnée par 12,5 % des répondants de l'Est et l'évaluation par les pairs, par un autre 12,5 % des enseignants de cette région. Dans le Centre, 26,4 % des répondants et dans l'Est, 12,5 % des répondants accordent de l'importance à l'évaluation formative relative aux apprentissages en communication orale; les répondants de l'Ouest utilisent également cette démarche.



Question commentaires: *Avez-vous des commentaires à ajouter au sujet de l'enseignement ou de l'évaluation de la communication orale?*
(36 répondants à cette question)

ANALYSE QUALITATIVE GLOBALE DES COMMENTAIRES

Vingt commentaires portent sur les ressources, qu'il s'agisse de leur absence, du manque d'information sur les ressources disponibles ou d'un manque de formation sur leur utilisation. On déplore la qualité des ressources disponibles et un manque de ressources répondant aux besoins des enseignants, mais on mise sur les ressources à venir.

« Je trouve difficile d'évaluer parce qu'il y a peu de ressources disponibles dans mon école. » (c.1)

« Ce n'est pas facile. Pour enseigner une évaluation en écriture ou en lecture, c'est plus facile puisqu'il existe un processus qui est très bien expliqué dans les fascicules. Par contre, en communication orale, c'est plus difficile puisque, dans les fascicules, il n'y a pas de processus à suivre. Un processus bien défini serait grandement apprécié! » (c.14)

« Nous avons un énorme besoin de trousse d'animation en communication orale, surtout de capsules qui peuvent être facilement intégrées, comme des capsules de 15 minutes maximum. » (c.21)

« Nous n'avons pas beaucoup de ressources à notre disposition et, si nous en avons, nous ne savons pas où elles sont ou comment nous en servir. » (c.27)

Sept répondants ont commenté la place de l'enseignement de l'oral, dont deux pour dire que cette compétence ne les concernait pas, l'un, parce qu'il n'enseignait pas un cours de langue, et l'autre, parce qu'il considérait qu'au secondaire, la compétence langagière était déjà maîtrisée par les élèves. Deux autres ont dit qu'ils considéraient que l'enseignement de l'oral devrait faire partie de toutes les matières, pas seulement du français. Trois répondants ont affirmé qu'on n'accordait pas assez d'importance à l'oral par rapport à la lecture et à l'écriture. Un enseignant a précisé qu'on devrait inclure la « grammaire de l'oral » dans l'enseignement du français.

Quatre répondants ont souligné l'importance de l'exposition à la langue française et de la pratique de l'oral de la façon la plus constante possible, afin que la compétence langagière soit véritablement acquise. L'un de ces répondants a indiqué que ce rôle d'exposition et de pratique devrait être pris plus au sérieux par les parents, que cela devrait être leur responsabilité. Deux enseignants ont mentionné l'importance de créer une identité positive reliée à la langue française. Dans le même ordre d'idées, un répondant a affirmé qu'il est très difficile d'enseigner l'oral en milieu francophone minoritaire, car le registre de langue populaire est plus valorisé par les élèves que le registre de langue standard, ajoutant qu'il fallait beaucoup de persévérance avec les jeunes. Avec un autre répondant, il dit devoir faire preuve d'un bon sens de l'humour pour faire « passer » la matière.

« Dans les cours du primaire, les élèves semblent s'appliquer assez bien à communiquer en français. Dans les cours du cycle moyen, c'est une autre histoire. Ce n'est plus "cool" de parler le français. Voilà l'un de vos problèmes à résoudre. » (c.12)

« Il faut que l'élève se sente en confiance, qu'il y ait un climat de respect et que l'élève ait un sentiment d'appartenance au groupe-classe. » (c.16)



Deux participants disent manquer de formation en oral dans l'exercice de leurs fonctions, que ce soit en français ou dans toutes les matières. Un enseignant a relevé le manque de préparation à l'enseignement de l'oral dans la formation des maîtres et un autre a souligné le manque de temps pour enseigner l'oral en classe. Un troisième a conseillé de bien expliquer la feuille de route aux élèves avant leurs présentations, afin qu'ils connaissent clairement les éléments de l'évaluation, ce qui, selon lui, est primordial. Le tableau 7 résume les commentaires des répondants.

Tableau 7 Synthèse des commentaires

RESSOURCES	PLACE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL	BESOIN D'EXPOSITION ET DE PRATIQUE	BESOIN D'UNE IDENTITÉ POSITIVE	AUTRES
Manque de ressources Manque de connaissance des ressources disponibles Manque de connaissances pour utiliser les ressources disponibles Manque de qualité dans les ressources disponibles Manque de ressources répondant aux besoins des enseignants Espoir dans les ressources à venir	Pertinent uniquement dans les cours de langue Non pertinent au secondaire Pertinent dans toutes les matières Travail sur la grammaire de l'oral	Responsabilité de l'enseignant Responsabilité parentale	Besoin de rendre attrayante l'image identitaire du français Besoin de créer un sentiment d'appartenance Difficultés à valoriser l'utilisation d'un français standard Persévérance et sens de l'humour pour enseigner le français	Manque de formation pour les enseignants en poste Manque de préparation en formation des maîtres Manque de temps pour enseigner l'oral Nécessité de rendre les éléments évalués clairs

4. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans cette section, on fait des liens entre les résultats et le cadre théorique afin de tirer quelques conclusions, qui, on le rappelle, bien que non généralisables à cause du peu de répondants, offrent tout de même des pistes de réflexion. On a également regroupé des questions afin de ne pas répéter des constats déjà faits à la section 3.

4.1 QUESTIONS 1A, 1B ET 2

Libellé des questions :

Question 1a : *Comment enseignez-vous la communication orale à vos élèves ? Expliquez.*

Question 1b : *Combien de temps environ consacrez-vous par semaine à l'enseignement de la communication orale ?*

Question 2 : *Quelles sont les activités de communication orale que vous proposez à vos élèves ?*



D'emblée, on constate un malaise envers l'enseignement de la communication orale, ce qui rejoint les propos de plusieurs chercheurs en didactique de l'oral⁷. En effet, quel que soit le sexe, le cycle d'enseignement, la région ou la matière, les répondants enseignent très peu la communication orale. Ils donnent peu ou pas d'indications précises sur l'enseignement dans leurs réponses, faisant plutôt référence à des types d'activités. Par exemple, on ne sait pas comment ils enseignent la discussion, mais seulement qu'ils la pratiquent en classe. Dans le même ordre d'idées, présenter la grille d'évaluation aux élèves, donner aux élèves un sujet d'exposé oral, leur proposer d'improviser ou de jouer à Jean dit et Montre et raconte, par exemple, les laisser apprendre leur texte par cœur ou discuter librement ne sont pas des situations d'enseignement, mais des consignes sur l'activité même ou des pratiques pédagogiques centrées davantage sur la parole en tant que moyen pour faire parler les élèves sans guidage didactique. En ce sens, l'oral, tel que semblent le concevoir les répondants, s'apparente davantage au concept de médium d'enseignement, soit un oral au service des autres composantes du français ou des autres matières⁸. L'oral médium d'enseignement ne favorise pas un réel enseignement de l'oral par une démarche didactique précise, des objectifs réalisés en ateliers formatifs et une prise en charge consciente de sa propre communication orale. L'oral médium d'enseignement est plutôt une façon d'entrer dans la lecture, l'écriture, la correction d'un travail, l'évaluation d'une production, sans enseignement préalable.

Cela dit, on observe que, pour plusieurs répondants, l'intégration de la communication orale à une autre matière ou à un autre domaine du français était une façon de l'enseigner. Or, comme on l'a dit, les réponses n'ont pas permis de savoir comment cet oral était enseigné à travers l'intégration des matières. En fait, l'intégration de l'oral serait plutôt un moyen d'arriver à faire de l'oral en classe et s'apparenterait davantage à deux courants de recherche, soit l'oral intégré et l'oral réflexif. Selon Le Cunff et Jourdain⁹ et Nonnon¹⁰, l'oral intégré à toutes les pratiques de la classe et à toutes les situations scolaires permettrait aux élèves de distinguer les différents aspects de l'oral sans que le maître n'en fasse l'enseignement systématique régulier. Pour leur part, Chabanne et Bucheton¹¹ et Auriac-Peyronnet¹² affirment que l'oral réflexif permet, par l'interaction entre les élèves dans toutes les situations scolaires, d'apprendre à la fois des connaissances en oral et dans les autres matières, sans leçon systématique de la part de l'enseignant. En somme, on peut dire que l'intégration de l'oral est un moyen efficace d'aider les élèves à acquérir des compétences et des habiletés en langue orale, ce que disent faire plusieurs des répondants.

Au chapitre des approches pédagogiques, le modelage est le plus utilisé, suivi des enseignements explicite, réciproque, stratégique et de la pédagogie par le jeu. Cela rejoint les propos des chercheurs ayant développé l'oral en tant qu'objet d'enseignement. Par exemple, Dolz et Schneuwly¹³ suggèrent fortement aux enseignants, dans leurs modèles didactiques de la production orale, de faire des modélisations totales auxquelles peuvent participer les élèves, c'est-à-dire une modélisation, un retour sur les forces et faiblesses et une synthèse des apprentissages. Toutefois, on ne peut pas affirmer que les répondants font des modélisations totales, car ils ne le précisent pas. Par ailleurs, ils semblent se considérer comme des modèles d'utilisation du français oral en milieu minoritaire. On conclut donc que ce qu'il faut retenir de l'analyse des données est que les répondants sont des modèles d'utilisation du français, qu'ils se servent de diverses approches pédagogiques efficaces

⁷ P. Perrenoud, « Bouche cousue ou langue bien pendue ? » ; M. Wirthner, « L'oral comme expérience de soi et rapport à l'autre » ; J.-F. de Pietro et M. Wirthner, « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français » ; J. Dolz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*.

⁸ J. Dolz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* ; L. Lafontaine, *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*.

⁹ C. Le Cunff et P. Jourdain, *Enseigner l'oral à l'école primaire*.

¹⁰ É. Nonnon, « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation ».

¹¹ J.-L. Chabanne et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*.

¹² E. Auriac-Peyronnet, cinq articles en bibliographie.

¹³ J. Dolz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*.



recensées dans les recherches actuelles, dont le modelage, et qu'on devrait tenir compte de ces réalités dans les éventuelles ressources mises à leur disposition, qu'il s'agisse de programmes d'études, de manuels didactiques ou de ressources internes.

La discussion et les présentations orales du type exposé traditionnel sont les activités les plus pratiquées par les répondants, quels que soient leur sexe, le cycle d'enseignement, la région ou la matière enseignée. D'autre part, il est impossible d'analyser comment sont enseignées ces pratiques, puisque les réponses ne faisaient que nommer ces activités. On sait cependant que la discussion et le débat sont des activités orales que les enseignants utilisent fréquemment, dont le contenu et l'enseignement sont largement documentés¹⁴. On note toutefois que les répondants ne semblent pas mettre en pratique l'approche pragmatique de l'oral proposée par Maurer¹⁵. On n'a pas recensé dans les propos des répondants d'« actes périlleux » de communication tels que comment remercier, demander la parole, donner une consigne, se présenter.

On remarque par ailleurs que les enseignants d'anglais qui ont répondu au questionnaire favorisent unanimement les situations de communication orale dans leurs classes, une approche pour laquelle optent 72,7 % des enseignants d'arts, 52,9 % de ceux de sciences et 36,4 % de ceux de français. Les réponses ne permettaient pas de comprendre de quelles façons les enseignants des autres disciplines enseignaient l'oral. On peut toutefois avancer l'hypothèse que, dans les autres disciplines, l'oral est davantage intégré et peut être considéré comme un outil réflexif, ce qui rejoindrait les propos des chercheurs ayant développé ces courants didactiques¹⁶.

Le temps consacré à l'enseignement de la communication orale varie selon le sexe, le cycle d'enseignement et la région. Les hommes semblent passer plus de temps à enseigner l'oral que les femmes, mais il est difficile de conclure lorsqu'on se rappelle que seuls 11 hommes ont répondu au questionnaire. Les enseignants des cycles primaire et moyen passent plus de temps à enseigner la communication orale que ceux du cycle secondaire. Cela s'expliquerait peut-être par la nature même des programmes d'études, l'oral intégré aux autres composantes du français occupant généralement une plus grande place au primaire qu'au secondaire.

4.2 QUESTIONS 3, 4, 5 ET 6

Libellé des questions :

Question 3 : *Quelles sont les compétences ou habiletés à l'oral que vous croyez essentielles de développer chez vos élèves ?*

Question 4 : *Quels types d'évaluation faites-vous en communication orale ?*

Question 5 : *Au cours de ces évaluations, quels sont les éléments évalués ?*

Question 6 : *Expliquez, en quelques phrases, votre démarche d'évaluation.*

Plusieurs recoupements ont pu être faits entre les questions 3 et 5, comme en fait foi la figure 6. En somme, on retient que les éléments que les enseignants jugent essentiels de développer chez les élèves sont les mêmes que les compétences évaluées, quels que soient le sexe, le cycle d'enseignement, la région ou la matière enseignée des répondants. Cela est tout à fait en lien avec les recherches actuelles, selon lesquelles

¹⁴ B. Schneuwly et coll., « L'oral s'enseigne ! » ; J. Dolz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* ; L. Lafontaine et C. Le Cunff, « Les représentations de l'enseignement de l'oral » ; L. Lafontaine, articles en bibliographie.

¹⁵ B. Maurer, *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*.

¹⁶ C. Le Cunff et P. Jourdain, *Enseigner l'oral à l'école primaire* ; É. Nonnon, « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation » ; J.-L. Chabanne et D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* ; E. Auriac-Peyronnet, cinq articles en bibliographie.



on ne doit évaluer que ce qui est enseigné. Toutefois, la formulation des réponses n'a pas permis de savoir comment étaient enseignées ces compétences essentielles évaluées par la suite. Il se peut donc que lesdites compétences n'aient pas été enseignées mais évaluées quand même, et vice versa. Pour en savoir plus, il faudrait pouvoir interviewer les répondants.

Malgré que certaines réponses aient été trop générales ou difficiles à classer dans une seule catégorie, on constate que tous les répondants favorisent le développement et l'évaluation des compétences linguistiques composantes langue et voix, communicative et discursive, tout comme en font foi les recherches actuelles en didactique de l'oral. Préfontaine, Lebrun et Nachbauer¹⁷ ont fait une vaste recension des écrits relatifs aux critères des grilles d'évaluation de l'oral et proposent les trois mêmes grandes compétences identifiées par les répondants comme étant celles à évaluer.

On observe en outre que les enseignants d'anglais et de français semblent être les seuls à enseigner la compétence discursive comme telle. On pourrait inférer que cela résulte du fait que l'organisation, la pertinence du discours et l'articulation entre les idées sont perçues comme faisant partie intégrante de l'enseignement d'une langue.

Pour ce qui est des types d'évaluation en communication orale, tous les répondants utilisent les trois types d'évaluation qui apparaissent au questionnaire : diagnostique, formative et sommative, conformément aux programmes d'études et aux courants de recherche déjà cités. Il semblerait cependant que les évaluations formative et sommative soient les plus utilisées. Les répondants font moins appel à l'évaluation diagnostique, qui est cependant la plus mentionnée par les chercheurs traitant de l'oral objet d'enseignement¹⁸. Selon ces chercheurs, c'est par un bilan des connaissances des élèves, donc par un diagnostic de leurs productions orales initiales, qu'il est possible de leur fixer des objectifs d'apprentissage en oral et des compétences à acquérir. Il apparaîtrait donc important d'établir des critères et d'encourager l'usage de ce type d'évaluation auprès des enseignants.

En ce qui a trait à la démarche d'évaluation, plusieurs répondants utilisent une grille d'évaluation de la communication orale qu'ils présentent le plus souvent aux élèves avant son utilisation. Ils font référence aux trois types d'évaluation déjà nommés pour justifier leur démarche. Ils se servent également d'autres moyens tels que l'observation et la prise de notes, le dossier anecdotique, l'entrevue, l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, ce qui rejoint les propos des chercheurs au sujet des outils d'évaluation.

Dans un autre ordre d'idées, des répondants ont souligné l'importance des séances de pratique avant l'évaluation, ce qui est en lien avec ce que les chercheurs proposent concernant l'oral objet d'enseignement. En effet, les ateliers formatifs, suggérés entre autres par Dolz et Schneuwly¹⁹, permettent aux élèves de s'exercer en classe devant l'enseignant et les pairs, avant la production finale sommative, et d'observer leurs points forts et faibles.

En conclusion, il semblerait que les enseignants de français et d'anglais évaluent la langue orale de façon détaillée, alors que leurs confrères en arts, en sciences et en mathématiques l'évaluent de manière plus globale et davantage de façon formative. Cela est peut-être dû au fait que les enseignants de langue ont une note en communication orale à mettre au bulletin, ce qui n'est généralement pas le cas de leurs collègues.

¹⁷ C. Préfontaine, M. Lebrun et M. Nachbauer, *Pour une expression orale de qualité*.

¹⁸ B. Schneuwly et coll., « *L'oral s'enseigne !* » ; J. Dolz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* ;

L. Lafontaine, *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*.

¹⁹ J. Dolz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*.



4.3 QUESTION 7

Libellé de la question :

Commentaires : *Avez-vous des commentaires à ajouter au sujet de l'enseignement ou de l'évaluation de la communication orale ?*

Les répondants déplorent que peu de ressources en communication orale proposant des démarches didactiques concrètes soient disponibles, et ce, pour diverses raisons déjà répertoriées à la section sur la question 7. Ce qui retient surtout l'attention, même si peu de répondants l'ont mentionnée, est la place accordée à la communication orale à l'école, dans leurs matières ou dans leurs propres classes. Des réponses paradoxales ont été données : d'une part, l'oral devrait faire partie intégrante de toutes les matières afin de favoriser le fait français en milieu minoritaire et, d'autre part, l'oral ne concernerait pas certaines disciplines ou l'école secondaire, les élèves devant le maîtriser à cet ordre d'enseignement. On souligne également le manque de temps et le manque de formation universitaire en oral. Certains enseignants disent qu'il est important de privilégier des situations scolaires où parler français en milieu minoritaire est valorisé, est un signe d'appartenance et est « cool » au cycle supérieur.

5. CONCLUSION

Ce rapport fait état des pratiques d'enseignement et d'évaluation ainsi que des perceptions de la communication orale de 97 enseignants canadiens. Bien que l'échantillon limité ne permette pas de généraliser nos résultats, certains constats généraux émergent ainsi que des constats pertinents relatifs au sexe des répondants, à leur cycle d'enseignement, à leur région et à leur matière d'enseignement.

L'échantillon illustre de façon assez claire qu'un malaise à l'égard de la communication orale serait toujours présent dans le corps enseignant en 2007. Peu ou pas enseigné, l'oral est davantage considéré comme un médium d'enseignement. Plusieurs approches pédagogiques et activités d'oral actuelles bien documentées dans les écrits théoriques sont mises en pratique par les répondants. Tous évaluent des compétences langagières orales (linguistique [composantes langue et voix], communicative, discursive) et suivent une démarche d'évaluation qui semble souvent dictée par la grille d'évaluation ou le type d'activité en communication orale. Un manque de ressources proposant des démarches didactiques concrètes et claires est déploré par les répondants. Enfin, pour développer l'appartenance à la langue française et la fierté identitaire francophone chez leurs élèves, il semble qu'ils favorisent diverses situations scolaires en français dans toutes les matières tout au long de la scolarité, particulièrement aux cycles moyen et supérieur.

En définitive, il semble justifié de rappeler les recommandations issues des recherches actuelles en didactique de l'oral, car elles offrent des pistes de recherche et d'application à considérer pour que les enseignants canadiens puissent enseigner l'oral d'une façon qui soit profitable aux jeunes de milieu minoritaire. On détaille ces pistes dans les paragraphes qui suivent.

5.1 ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

Dans le contexte du présent rapport, à savoir, proposer des recommandations tenant compte de l'enseignement de l'oral en milieu linguistique francophone minoritaire, il serait avisé d'enseigner l'oral de façon systématique et rigoureuse. Cela pourrait se réaliser notamment en enseignant l'oral de façon régulière et en développant dans la classe une métacommunication, c'est-à-dire une habitude réflexive de communication selon des



paramètres établis avec les élèves en début d'année scolaire. D'ailleurs, il faudrait considérer l'oral comme un réel objet d'enseignement en se fixant des objectifs d'apprentissage en oral à partir des besoins des élèves. Dans le même ordre d'idées, la différenciation pédagogique, une pratique qui aide à tenir compte des besoins de chaque élève, pourrait permettre aux enseignants de dispenser un enseignement de l'oral. D'autres pistes aideraient les enseignants en milieu linguistique minoritaire à être plus confiants dans un enseignement systématique de l'oral, par exemple :

- Présenter de façon claire et concrète l'intention et la situation de communication, afin que les élèves s'engagent dans le projet de communication pour vivre le fait français avec plaisir.
- Proposer des situations de communication signifiantes et motivantes en tenant compte de la réalité culturelle des élèves en milieu linguistique minoritaire.
- Proposer de réels destinataires représentatifs de l'identité culturelle du fait français dans les projets de communication, afin de favoriser l'engagement des élèves dans la tâche langagière.
- Favoriser des activités englobantes, considérant à la fois l'oral comme un objet d'enseignement (dispositifs didactiques) et comme un médium d'enseignement (oral réflexif).

Avant tout, il faudrait que les enseignants créent un climat de communication favorable, pour que les élèves aient le goût de s'exprimer en français.

5.2 DISPOSITIFS DIDACTIQUES


Pour considérer l'oral comme un objet d'enseignement, les enseignants doivent utiliser des dispositifs didactiques adéquats. Par exemple, ils pourraient mettre en pratique des modèles et des dispositifs didactiques tels que les modèles didactiques des genres, de Dolz et Schneuwly²⁰, et enseigner les « actes périlleux de la communication » proposés par Maurer²¹. Il serait également possible d'organiser l'enseignement de l'oral selon des séquences didactiques bien définies, de mettre en pratique des activités organisées autour de conduites discursives précises comme expliquer, raconter, décrire, convaincre et de préciser les objectifs d'apprentissage à atteindre par ces activités. De plus, afin que les élèves voient dans les activités d'oral de réels apprentissages oraux, il faudrait leur accorder le droit à l'erreur à travers des dispositifs didactiques permettant de s'exercer avant une évaluation sommative. Il serait pertinent d'utiliser davantage les technologies de l'information en tant que dispositifs didactiques, particulièrement en milieu linguistique minoritaire éloigné. On pense, par exemple, aux sites Internet spécialisés, aux archives radiophoniques et télévisuelles de Radio-Canada, aux archives radiophoniques et télévisuelles de pays francophones, aux vidéoconférences et conférences téléphoniques avec des destinataires réels, aux jeux langagiers.

5.3 APPROCHES PÉDAGOGIQUES

L'oral devrait s'enseigner en utilisant diverses pédagogies actives qui permettent de plonger l'élève dans l'action et de partir de ses apprentissages, par exemple, la pédagogie de projet et les tâches-problèmes. Ces approches pédagogiques devraient se baser sur des objectifs d'apprentissage de l'oral précis, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. De même, les enseignants devraient proposer à l'élève des activités d'enseignement de l'oral qui lui permettent de faire des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles connaissances; des activités qui favorisent le transfert des connaissances déclaratives en connaissances procédurales et conditionnelles; des activités permettant l'acquisition de stratégies cognitives (qui portent sur le traitement de l'information) et métacognitives (qui se caractérisent par une réflexion sur

²⁰ J. Dolz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école.*

²¹ B. Maurer, *Une didactique de l'oral du primaire au lycée.*



l'acte cognitif même ou sur le processus d'apprentissage). Ces activités permettraient à l'élève de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage. Dans ces activités, l'élève doit avoir une certaine latitude pour déterminer lui-même quelles connaissances il utilise et comment et pourquoi il les utilise.

5.4 RÔLE DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant a un rôle important à jouer dans l'enseignement de l'oral. Il devrait être un modèle langagier en formulant des phrases syntaxiquement correctes, en choisissant un vocabulaire varié et précis, en utilisant la langue française et en démontrant son amour pour sa langue et sa culture. Il lui faudrait être, pour ses élèves, davantage un guide qu'un évaluateur, par exemple, en reformulant, en faisant une modélisation totale, un étayage, en questionnant, en suscitant la discussion, en jouant le rôle de médiateur. Il devrait également favoriser toutes sortes de situations de communication avec les élèves, les encourager à échanger entre eux et réduire ses prises de parole au minimum, afin de les laisser construire leurs propres prises de parole.

5.5 ORAL RÉFLEXIF

Favoriser un oral réflexif en classe permettrait à l'élève de construire son identité culturelle de francophone vivant en milieu linguistique minoritaire. Par la pratique consciente d'un oral réflexif, l'enseignant pourrait favoriser l'insertion des élèves silencieux ou en difficulté et les amener à comprendre le pouvoir de la langue. De plus, l'oral réflexif permettrait d'utiliser tous les types de conduite discursive dans des situations autres que l'enseignement du français. Enfin, pour arriver à enseigner l'oral de façon systématique, l'enseignant devrait garder des traces des productions orales, afin de discuter avec les élèves de leurs forces et des points à améliorer.

5.6 AUTRES RECOMMANDATIONS

On fait état de quelques citations issues de la recherche de Lusetti²², qui sont en soi des recommandations pouvant s'apparenter à l'enseignement de l'oral en milieu linguistique francophone minoritaire.

- Comme l'indique Nonnon (2000), il serait important de délimiter avec les élèves un espace de travail oral où la parole apparaisse réellement comme un travail exigeant, « où on avance, où on ne fasse pas seulement ce que l'on sait déjà faire »²³.
- Le travail entre pairs [ici, celui des élèves] peut être présenté comme un contexte facilitant l'exploitation de leurs capacités mutuelles et l'interaction comme plus exploratoire et plus constructive, favorisant notamment le développement d'activités langagières argumentatives et justificatives²⁴.
- On voit comment à l'intérieur même de la classe peuvent se mettre en œuvre et se développer de façon incidente et souterraine des compétences linguistiques, discursives et interactionnelles qui permettent à certains de progresser tandis que d'autres n'avancent pas, même s'ils donnent l'impression de participer activement aux travaux de la classe [...] Il semble bien que le travail de groupe ne puisse être laissé au spontanéisme et à des apprentissages incidents. Il ne suffit pas de mettre des enfants ensemble pour qu'ils deviennent des élèves, il ne suffit pas de regrouper des élèves pour qu'ils collaborent effectivement et deviennent des partenaires d'apprentissage²⁵.

²² M. Lusetti, « Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs ».

²³ *Ibid.*, p. 181

²⁴ M. Lusetti, « Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs », p. 197

²⁵ M. Lusetti, « Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs », p. 197.



On rappelle enfin que ce sondage incite d'abord à la prudence, car à cause du peu de participation, on ne peut en généraliser les résultats. Le questionnaire, outil auquel on a fait appel ici, serait peut-être idéal dans un nouveau contexte, sous d'autres conditions, en rédigeant par exemple un échantillon d'items moins restreint dont la formulation serait adaptée au langage particulier à chaque région du Canada et où apparaîtraient des questions ouvertes auxquelles les répondants seraient tenus de donner des réponses plus précises.

Il reste que les réponses recueillies au cours de ce sondage offrent des pistes de réflexion utiles et permettent de constater des recoupements entre d'autres recherches dans le domaine de la communication et la réalité que vivent les répondants.

III BIBLIOGRAPHIE – TROISIÈME PARTIE

- AURIAC-PEYRONNET, E. « À propos de la verbalisation en groupe d'experts », *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2003a, p. 199-134.
- AURIAC-PEYRONNET, E. « La mise en regard de deux dispositifs de coopération », *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2003b, p. 139-167.
- AURIAC-PEYRONNET, E. « Comment étudier ce qu'ils disent ? Perspective psycholinguistique », *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2003c, p. 67-82.
- AURIAC-PEYRONNET, E. « L'approche dispositif-processus-produit », *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2003d, p. 45-47.
- AURIAC-PEYRONNET, E. « L'évaluation des compétences argumentatives », *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2003e, p. 169-202.
- BEAULIEU, G. *L'apprentissage de l'oral*, IUFM de Bretagne (France), Groupe de ressources pédagogiques animé par Gérard Beaulieu, compte rendu 2000-2001.
- CHABANNE, J.-L., et D. BUCHETON. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, 2002, « Éducation et formation ».
- DE PIETRO, J.-F., et M. WIRTHNER. « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français », *Tranel*, n° 25, 1996, p. 29-49.
- DE PIETRO, J.-F., S. ÉRARD et M. KANEMAN-POUGATCH. « Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire », *Enjeux*, n° 39-40, 1996-1997, p. 100-129.
- DOLZ, J., et B. SCHNEUWLY. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1998.
- GAUTHIER, B. *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, Québec, PUQ, 1984.
- LAFONTAINE, L. « L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir », *Québec français*, n° 118, 2000a, p. 42-45.



- LAFONTAINE, L. « Apprendre à discuter en 2^e secondaire », *Québec français*, n° 118, 2000b, p. 67-72.
- LAFONTAINE, L. *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, 2001.
- LAFONTAINE, L. « La culture scolaire en classe de français langue maternelle au Québec : place de l'enseignement de l'oral, de son évaluation et de la construction des connaissances », *Actes du colloque pluridisciplinaire international « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »*, Bordeaux (France), IUFM d'Aquitaine - Université Victor-Segalen Bordeaux 2, 2003, cédérom.
- LAFONTAINE, L. « L'enseignement du débat en cinquième secondaire », *Québec français*, n° 133, 2004a, p. 67-70.
- LAFONTAINE, L. « Le débat à visées courante et littéraire », *Québec français*, n° 133, 2004b, p. 79-85.
- LAFONTAINE, L. « L'enseignant, modèle d'une communication appropriée dans toutes les disciplines », *Québec français*, n° 141, 2006, p. 71 à 73.
- LAFONTAINE, L., et C. LE CUNFF. « Les représentations de l'enseignement de l'oral », *Québec français*, n° 141, 2006, p. 87-89.
- LE CUNFF, C., et P. JOURDAIN. *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette Éducation, 1999.
- LUSSETTI, M. « Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs », dans A. Rabatel, *Interactions orales et contexte didactique*, Lyon (France), Presses universitaires de Lyon, 2004, p. 167-202.
- MAURER, B. *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2001, « Parcours didactiques ».
- NONNON, É. « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation », *Recherches*, n° 33, 2000, p. 75-90.
- PERRENOUD, P. « Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral », dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée*, Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, 1991, p. 15-40.
- PRÉFONTAINE, C., M. LEBRUN et M. NACHBAUER. *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Éditions Logiques, 1998.
- SCHNEUWLY, B. et coll. « L'oral s'enseigne ! », *Enjeux*, n° 39-40, 1996-1997, p. 80-99.
- WIRTHNER, M. « L'oral comme expérience de soi et rapport à l'autre », dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée*, Paris, Éditions Delachaux et Niestlé, 1991, p. 195-203.



CONCLUSION GÉNÉRALE



III CONCLUSION GÉNÉRALE

Les programmes d'études canadiens, français, belges et suisses de français langue première d'enseignement ont été consultés afin d'en tirer certains principes, surtout en ce qui a trait à la communication orale.

Cette étude a fait ressortir, dans les programmes canadiens, l'importance de la communication orale à la transmission de la langue et de la culture françaises en milieu linguistique minoritaire, afin de favoriser la sensibilisation de l'élève au fait français dès l'entrée à l'école. Elle a également fait ressortir qu'en milieu linguistique minoritaire, la langue française occupe une place de choix au développement social et identitaire de l'élève, et ce, de la maternelle à la fin du secondaire. En outre, on souligne le fait que développer la langue est une tâche qui n'incombe pas uniquement à l'école, mais est également la responsabilité de tous les partenaires en éducation et, pour cela, l'école doit être secondée par la maison et la communauté.

Des stratégies d'enseignement et d'apprentissage de l'oral issues de l'ensemble des programmes d'études canadiens ont pu être identifiées; elles sont présentées aux rubriques 1.3.3, 1.4.3 et 2.3. Ces stratégies procurent des pistes concrètes aux enseignants afin qu'ils les intègrent à leur enseignement pour ainsi doter l'élève d'outils favorisant son cheminement vers l'autonomie. Elles sont tirées des programmes canadiens, donc élaborées ou adaptées aux besoins des élèves de milieu linguistique minoritaire.

Par ailleurs, il est nettement apparu que, dans les pays européens consultés, les mêmes soucis motivent les concepteurs de programmes relativement à la place de la langue. On y décrète la langue objectif prioritaire des programmes, car on considère que sa maîtrise permet à l'élève de s'exprimer clairement à l'oral ou à l'écrit et d'acquérir des repères culturels indispensables à la construction d'une culture partagée. On constate, dans les programmes européens, l'insistance mise sur l'intégration de l'oral à toutes les disciplines. On est d'avis que le souci de la compréhension du texte, de la clarté de l'expression et du respect du mot juste et de l'orthographe concerne toutes les disciplines. On y souligne aussi l'importance de la lecture à haute voix, de la récitation de textes et du jeu théâtral qui, en plus de mobiliser l'attention, la mémoire et le jugement de l'élève, permettent aussi d'insister sur les marques d'oralisation que sont l'intonation, le rythme, l'articulation et le volume. À l'instar des programmes canadiens, les programmes européens préconisent la différenciation pédagogique.

Pour ce qui est de l'évaluation, il ressort, autant dans les programmes d'études canadiens qu'euro-péens, qu'il convient d'utiliser les procédures d'évaluation de l'oral avec prudence et de manière essentiellement positive et que les réussites et les progrès doivent être soulignés davantage que les faiblesses. L'évaluation doit se fonder sur des critères objectifs qui ont été présentés à l'élève et sur lesquels une réflexion s'est effectuée avec lui au préalable. Elle doit tenir compte du fonctionnement spécifique de la langue orale, différent de celui de l'écrit. Enfin, l'oral peut faire l'objet d'une coévaluation.



Au terme de ce projet, il semble important de faire un lien entre les programmes canadiens, les recherches en didactique de l'oral et le sondage pancanadien.

Le sondage pancanadien nous apprend que les préoccupations et les pratiques du personnel enseignant rejoignent celles mises en évidence dans d'autres recherches dans le domaine, mais effectuées dans des contextes différents. Les principales se résument ainsi : un malaise à l'égard de l'enseignement de la communication orale existe, peu ou pas enseignée dans sa fonction d'objet d'enseignement (oral à apprendre); elle est davantage considérée dans sa fonction de médium d'enseignement (oral pour apprendre); le manque de ressources proposant des démarches didactiques concrètes est aussi souligné.

Les recommandations des études en communication orale, tout au moins les points saillants, sont présents sous une forme quelconque soit dans les orientations, les résultats d'apprentissage, les attentes et les contenus des programmes d'études canadiens et se résument comme suit: créer des situations de communication significatives et motivantes ou un climat favorable à la communication; donner à l'oral sa place comme objet d'enseignement de la langue, en y accordant le soin nécessaire pour varier les conduites discursives (ne pas en privilégier une plus qu'une autre); utiliser des approches où l'élève tient un rôle actif dans son apprentissage et a la possibilité de réagir avec ses pairs, ce qui encourage l'intercompréhension et la co-construction des connaissances (oral réflexif) et l'intégration des domaines du français (oral intégré); faire en sorte que l'oral qui permet l'enseignement transdisciplinaire soit dans sa fonction de véhicule pour l'apprentissage d'autres disciplines (oral médium d'enseignement). Tous ces points (parfois exprimés en termes différents) font partie des programmes d'études canadiens, donc du curriculum formel; cependant, selon les résultats du sondage, ils semblent moins présents dans la pratique ou le curriculum réel. Les raisons majeures évoquées pour expliquer ce constat seraient le manque de formation, des imprécisions dans les programmes d'études et des lacunes en matériel didactique approprié et clair.

Les recommandations issues des recherches actuelles en didactique du français ont clairement démontré qu'il faut enseigner l'oral, le considérer dans sa fonction d'objet d'enseignement et utiliser divers moyens à cet effet: modèles et dispositifs didactiques, approches pédagogiques, changement du rôle de l'enseignant et mise en pratique d'un oral réflexif dans toutes les disciplines qui, grâce à la verbalisation durant les activités scolaires, permettent la co-construction des savoirs, une réflexion sur les conflits socio-cognitifs qu'elle engendre et la négociation des issus. Il faut plutôt se servir des connaissances de l'élève dans sa langue première pour faciliter des transferts en français. La verbalisation, le droit à la parole, permet aussi de tisser des liens, de s'établir un profil de locuteur, de se forger une personnalité, une identité culturelle et de renforcer son propre sens de la liberté. La verbalisation est directement liée au développement de la pensée et du langage. Il faut évidemment enseigner la langue scolaire, sans toutefois dénigrer le français que l'élève parle ou que sa famille utilise, ni dénigrer l'anglais qui fait partie intégrante de sa réalité. Pour toutes ces raisons, l'oral devrait donc être une finalité de l'enseignement.



ANNEXE 1 – LEXIQUE

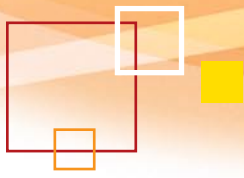
« La maîtrise du langage est, dans la société actuelle, un facteur de sélection [...] Chacun a le droit de parole, toutefois ce droit n'est effectif que pour ceux qui savent le prendre et le tenir.* »

* Éveline Charmeux, dans Gérard Beaulieu, *L'apprentissage de l'oral*, p. 4.



LEXIQUE

- **Actes de parole**: (ou acte discursif, interactif ou communicatif) action de produire un énoncé selon son intention. C'est ce que l'on fait quand on parle.
- **Actes périlleux**: apprentissage des conventions socio-linguistiques (règles) qui régissent les échanges dans l'interaction avec les autres (p. ex., s'insérer dans une conversation, demander de répéter, exprimer son désaccord, faire un compliment, présenter des excuses, etc.). Les actes périlleux peuvent être classifiés comme oral objet d'enseignement, car porter attention aux conduites langagières appropriées dans une situation et penser à son impact sur l'interlocuteur nécessitent un apprentissage.
- **Compétence langagière**: comprend principalement les composantes suivantes:
 - La **composante linguistique**: se rapporte aux savoirs et savoir-faire lexical, syntaxique et à la phonologie; elle réunit deux axes différents:
 - L'axe **langue** comprend la morphosyntaxe et le lexique;
 - L'axe **voix** inclut l'articulation, la prononciation, le timbre et la portée de la voix, l'intonation.
 - La **composante pragmatique**: se rapporte à l'utilisation de la langue en situation. Elle englobe deux axes différents:
 - L'axe **discursif** (ou énonciatif) réfère à la capacité de comprendre et de produire une conduite discursive appropriée à la situation tout en respectant la forme canonique du type. C'est ce qui se rapporte au contenu du discours, à son organisation, sa pertinence et à la délimitation du sujet ou du contenu.
 - L'axe **communicatif** réfère à la capacité à interpréter et à utiliser différentes conduites discursives adaptées à la situation de communication, à laquelle s'ajoutent l'interaction, le contact et la prise en compte de l'interlocuteur ou de l'auditoire, le niveau de langue et le paralinguistique (le non-verbal). C'est l'adaptation à un ensemble de paramètres situationnels. Certains auteurs parleront d'approche actionnelle ou de composante pragmatique.
- **Conduites discursives** ou **discours à l'oral**: dominance qu'adopte le discours selon la finalité de l'énonciation. Parmi les principaux discours ou conduites discursives, on retrouve le type **narratif** (dont la fonction est de raconter, rapporter un événement et le situer dans le temps), le type **explicatif-informatif** (qui a pour fonction de faire comprendre, de donner des explications; le type **informatif** sert à transmettre de l'information), le type **descriptif** (qui a pour fonction de qualifier, nommer, caractériser), le type **argumentatif** (pour convaincre, persuader, défendre un point de vue en le valorisant), le type **prescriptif** ou **injonctif** (dont la fonction est de donner des conseils, des ordres, de faire exécuter). Certains auteurs parleront de **formes ou types de discours**.
- **Écrit oralisé**: vocalisation par un lecteur d'un texte écrit, par exemple, lecture à haute voix, récitation de poèmes, de comptines, de chants et d'extraits de théâtre. Les activités de ce type facilitent l'apprentissage des marques d'oralisation.
- **Énonciation**: mise en œuvre du discours dans une situation concrète d'utilisation. L'énoncé en est son résultat.



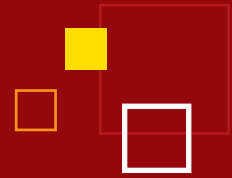
- | **Genres de texte à l'oral** : produit d'une interaction verbale ; les genres ont des caractéristiques spécifiques, sont liés à une situation de communication (but, destinataire, contenu). Les principaux genres à l'oral sont la conversation, l'entretien, la conférence, l'interview, le débat, l'allocution publique.
- | **Langage** : système organisé de signes, spécifique à l'humain, lui permettant d'exprimer et de percevoir (communiquer) des états affectifs, des concepts, des idées au moyen d'une langue.
- | **Langue** : système de signes combinés à des règles et des conventions de fonctionnement qui lui sont propres (construction de phrase, lexique). La langue permet aux membres d'une communauté de communiquer entre eux. Il existe plusieurs langues parlées ou écrites dans le monde.
- | **Métacognition** : apprentissage d'un langage intérieur qui nous permet de réfléchir, de devenir conscients de notre façon d'apprendre. C'est une réflexion, une prise de conscience du fonctionnement des activités cognitives (ce qui se passe dans notre tête) en situation d'apprentissage. Cette prise de conscience permet de s'autorégulariser lors des différentes étapes de l'exécution d'une tâche. La réflexion, l'explicitation, la verbalisation permettent son développement.
- | **Métalangage** (aussi appelé **métadiscours**) : un domaine de la métacognition qui concerne le langage. Il comprend l'ensemble des activités de réflexion et de connaissance sur le langage et sur son utilisation. C'est aussi la capacité de contrôler et de planifier ses processus linguistiques. **La réflexion métalangagière** suppose un recul sur son énoncé ou son discours. Les reformulations, les définitions, les citations en font partie.
- | **Niveau de langue** (ou aussi **registre de langue**) : mode d'expression adapté par le locuteur à une situation d'énonciation précise qui nécessite de faire certains choix quant à la syntaxe, au lexique, au ton ainsi qu'à l'application des règles propres à la langue. En général, on considère trois niveaux de langue : le niveau soutenu ou soigné, le niveau courant ou neutre et le niveau familier. Ils sont tous acceptables, pourvu qu'ils soient adaptés à la situation de communication.
- | **Oral intégré** : la lecture et l'écriture servent de support à l'oral ; selon l'intention, il peut être objet ou médium d'enseignement.
- | **Oral médium d'enseignement** : oral mis au service des apprentissages dans toutes les disciplines. C'est le **vecteur (véhicule) des apprentissages** ; il sert à la communication ou à la transmission des informations. C'est l'oral *pour apprendre*. C'est aussi l'oral qui permet à l'élève de réfléchir, coopérer, remettre en question, négocier, verbaliser, discuter, reformuler en ses mots les concepts des disciplines, ce qu'il a compris, comment il en est arrivé à résoudre un problème, etc. (en ce sens, certains auteurs parlent d'**oral réflexif**).
- | **Oral objet d'apprentissage** : apprentissage des diverses composantes de la compétence langagière (linguistique, discursive et communicative), qui permet de comprendre et d'interagir convenablement avec les autres. Citons : le fonctionnement de la langue, ses aspects techniques et linguistiques (syntaxe, lexique, etc.), son utilisation en contexte, les principales conduites discursives, les genres oraux (débat, interview, etc.) et les actes de parole qui permettent un fonctionnement harmonieux dans la vie en société (voir **actes périlleux**). C'est l'oral à *apprendre*.



- | **Oral réflexif** : oral qui sert à comprendre, préciser sa pensée, comparer les interprétations, expliciter et reformuler. C'est par l'intermédiaire de l'interaction sociale (interaction entre les pairs et à l'étayage de l'enseignant) que l'oral contribue à la construction des connaissances, à l'activation et la mise en question des représentations mentales, à l'intercompréhension et à la co-construction des connaissances.
- | **Paralinguistique** : synonyme de langage non verbal ; il concerne le langage du corps, les gestes, les mimiques.
- | **Pragmatique** : adaptation et utilisation du langage en situation, en action.
- | **Prise de parole** : les prises de parole de l'élève peuvent se situer sur le **continuum de l'informel** (oral improvisé ou spontané, tels la discussion en petits groupes, la conversation, les échanges entre l'élève et l'enseignant ou entre les élèves) **au formel** (oral préparé, écrit oralisé, prise de parole qui s'appuie sur l'écrit, une préparation ou des notes [interview, exposé, etc.]).
- | **Prosodie** : aspect mélodique de la parole incluant un ensemble de phénomènes, tels que l'intonation, le rythme, l'accent, le tempo, les pauses, etc., qu'on qualifie d'éléments prosodiques ou suprasegmentaux. La prosodie peut aussi traduire un état émotionnel.
- | **Reformulation** : opération linguistique qui consiste à redire autrement (équivalence sémantique) un énoncé en respectant son sens premier. L'enseignant peut reformuler ce qu'un élève a dit pour permettre au groupe de comprendre ce qui a été énoncé ou pour proposer au locuteur une structure plus satisfaisante. Ce terme n'est pas synonyme de répétition (le mot possède une autre signification). Au cours d'une discussion, on peut reformuler ses propres énoncés pour préciser sa pensée ou pour être mieux compris ; dans ce sens, on peut parler de métacognition.
- | **Répertoire verbal** : ensemble des composantes de la compétence langagière (linguistique, [langue et voix] et [discursive et communicative]) qu'un locuteur peut mobiliser pour participer à une discussion. Certains auteurs utilisent le terme répertoire linguistique.
- | **Séquence** : ensemble de leçons successives qui forment une unité d'enseignement convergeant vers un objectif déterminé.



ANNEXE 2 – QUESTIONNAIRE



CONSULTATION PROVINCIALE ET TERRITORIALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE TOUTES LES DISCIPLINES DES PALIERS ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE

Pratiques et perceptions de l'enseignement de l'oral dans les provinces et les territoires

Ce questionnaire contribuera au développement d'une trousse en communication orale dans le cadre d'une initiative du CMEC. Il a pour but d'obtenir des renseignements sur les perceptions, les pratiques pédagogiques et évaluatives, ainsi que sur le matériel didactique utilisé en communication orale, en vue d'établir une base de données.

Le questionnaire est divisé en **trois sections** :

- 1 La **première** section porte sur le matériel que vous utilisez pour l'enseignement et l'évaluation de la communication orale. Dans cette section, nous vous demandons d'écrire le titre des ressources dont vous vous servez pour enseigner et évaluer la communication orale. Cet inventaire permettra de constituer une banque de ressources utilisées pour l'enseignement et l'évaluation de l'oral.
- 2 La **deuxième** section comporte des questions ouvertes portant sur vos pratiques et vos perceptions de l'enseignement et de l'évaluation de la communication orale. L'analyse de ces réponses permettra de dresser un bilan de la situation et des pratiques en communication orale de votre province ou territoire, c'est-à-dire au Canada francophone.
- 3 La **troisième** section comporte des renseignements d'ordre général sur les répondantes et répondants ; leur compilation nous permettra d'en établir un profil.

Au début de chaque section, vous trouverez des consignes concernant la façon de répondre ; il est important pour la réussite du projet de bien lire le questionnaire et d'y répondre le plus objectivement possible.

Puisque le questionnaire en ligne ne peut pas être sauvegardé, il est important de remplir le questionnaire sans interruption, c'est-à-dire d'une seule traite*.

Confidentialité

Il est entendu que les données recueillies dans la troisième section du questionnaire seront utilisées uniquement à des fins de statistiques. La provenance individuelle des informations demeurera confidentielle.

RETOUR DU QUESTIONNAIRE

Nous vous invitons à remplir ce questionnaire et à nous le retourner **avant le 10 mars 2007**.

* Si vous répondez au questionnaire de façon électronique, n'oubliez pas de l'envoyer en cliquant sur le bouton **Terminer**.

PREMIÈRE SECTION

RECENSEMENT DES RESSOURCES

Pour chacune des questions, vous pouvez cocher plus d'une case.

Veuillez également indiquer votre degré de satisfaction pour chaque point selon la légende suivante:

LÉGENDE: **I** insatisfait **S** satisfait **GS** généralement satisfait **TS** très satisfait

ENSEIGNEMENT

Échelle d'appréciation

1. Quelles ressources utilisez-vous pour enseigner la communication orale à vos élèves?

Ressources didactiques

Titre: _____ Année d'études maternelle jardin d'enfants
 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e
Éditeur: _____ 7^e 8^e 9^e 10^e 11^e 12^e **I** **S** **GS** **TS**

Titre: _____ Année d'études maternelle jardin d'enfants
 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e
Éditeur: _____ 7^e 8^e 9^e 10^e 11^e 12^e **I** **S** **GS** **TS**

Titre: _____ Année d'études maternelle jardin d'enfants
 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e
Éditeur: _____ 7^e 8^e 9^e 10^e 11^e 12^e **I** **S** **GS** **TS**

Ressources provenant d'un conseil scolaire

Titre: _____ Année d'études maternelle jardin d'enfants
 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e
Conseil: _____ 7^e 8^e 9^e 10^e 11^e 12^e **I** **S** **GS** **TS**

Ressources élaborées par du personnel enseignant

Description: _____

Sites Internet

Adresse: _____ Année d'études maternelle jardin d'enfants
 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e
 7^e 8^e 9^e 10^e 11^e 12^e **I** **S** **GS** **TS**

Ressources audio

Titre: _____ Année d'études maternelle jardin d'enfants
 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e
Source: _____ 7^e 8^e 9^e 10^e 11^e 12^e **I** **S** **GS** **TS**

Titre: _____ Année d'études maternelle jardin d'enfants
 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e
Source: _____ 7^e 8^e 9^e 10^e 11^e 12^e **I** **S** **GS** **TS**

Échelle d'appréciation

I Ressources vidéo

Titre: _____ Année d'études maternelle jardin d'enfants
 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e
Source: _____ 7^e 8^e 9^e 10^e 11^e 12^e I S GS TS

Titre: _____ Année d'études maternelle jardin d'enfants
 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e
Source: _____ 7^e 8^e 9^e 10^e 11^e 12^e I S GS TS

I Autre (s)

Titre: _____ Année d'études maternelle jardin d'enfants
 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e
Source: _____ 7^e 8^e 9^e 10^e 11^e 12^e I S GS TS

Titre: _____ Année d'études maternelle jardin d'enfants
 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e
Source: _____ 7^e 8^e 9^e 10^e 11^e 12^e I S GS TS

Je n'utilise aucune des ressources mentionnées ci-dessus pour enseigner la communication orale.
Commentez.

OUTILS D'ÉVALUATION

2. Quels outils utilisez-vous pour évaluer la communication orale dans votre classe ?

grilles d'évaluation dossiers anecdotiques autres (précisez) I S GS TS

Indiquez la provenance de ces outils.

ressources didactiques conseil scolaire enseignants site Internet programme-cadre
 autres (précisez)

DEUXIÈME SECTION

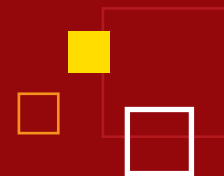
PRATIQUES ET PERCEPTIONS DE LA COMMUNICATION ORALE EN CLASSE

Pour chacune des questions, vous pouvez cocher plus d'une case.

ENSEIGNEMENT

1a) Comment enseignez-vous la communication orale à vos élèves ? Expliquez.

1b) Combien de temps environ consacrez-vous par semaine à l'enseignement de la communication orale ?



2. Quelles sont les activités de communication orale que vous proposez à vos élèves ?

3. Quelles sont les compétences ou habiletés à l'oral que vous croyez essentielles de développer chez vos élèves ?

PRATIQUES D'ÉVALUATION

4. Quels types d'évaluation faites-vous en communication orale ?

diagnostique formative sommative autre (précisez)

5. Au cours de ces évaluations, quels sont les éléments évalués ?

6. Expliquez, en quelques phrases, votre démarche d'évaluation.

COMMENTAIRES

Avez-vous des commentaires à ajouter au sujet de l'enseignement ou de l'évaluation de la communication orale ?

TROISIÈME SECTION

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nous vous demandons de nous fournir des informations générales à votre sujet. Ces informations resteront confidentielles.

1. Sexe

féminin masculin

2. Année(s) d'enseignement

(Vous pouvez cocher plus d'une case.)

maternelle jardin d'enfants
 1^{re} 2^e 3^e 4^e 5^e 6^e
 7^e 8^e 9^e 10^e 11^e 12^e

3. Disciplines enseignées :

4. Nom de la province ou du territoire

Région de la province ou du territoire

Nord Sud Est Ouest

N. B. N'oubliez pas de cliquer sur le bouton **Terminer** pour nous faire parvenir le questionnaire.

Merci de votre participation !