

Quelques effets de l'enseignement de l'oral en situation de cercles de lecture

Lizanne Lafontaine et Manon Hébert

Numéro 174, 2015

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/73622ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lafontaine, L. & Hébert, M. (2015). Quelques effets de l'enseignement de l'oral en situation de cercles de lecture. *Québec français*, (174), 19–20.

Quelques effets de l'enseignement de l'oral en situation de cercles de lecture

LIZANNE LAFONTAINE * ET MANON HÉBERT **

« Lire des romans à l'école c'est plate et l'oral ne s'apprend pas, tu l'as ou pas ! »

À ces propos d'élèves entendus lors de notre recherche pourraient s'ajouter ceux de plusieurs enseignants : l'appréciation des œuvres littéraires et de l'oral sont des compétences difficiles à enseigner et à évaluer. Parce qu'ils touchent aux aspects socio-affectifs, culturels et cognitifs, ces apprentissages nécessitent des méthodes d'enseignement à la fois interactives, signifiantes, intégratrices et explicites, particulièrement en situation de classe inclusive. Le modèle transactionnel, proposé dans les travaux de Hébert sur l'enseignement de la lecture littéraire (2003), suggère de combiner l'enseignement explicite des stratégies de lecture et des notions littéraires à des phases d'enseignement différenciée à l'écrit (journal de lecture) et collaborative à l'oral (cercle de lecture entre pairs, CLP). Les enseignants qui ont pu faire l'essai de ce modèle ont souligné l'intérêt qu'il y aurait à pouvoir enseigner l'oral de manière plus explicite dans ce contexte.

Nous avons réalisé une recherche qualitative de type étude de cas dans sept classes (quatre de 3^e cycle du primaire et trois de 3^e secondaire), laquelle poursuivait trois objectifs : 1) déterminer les caractéristiques langagières des CLP et les différences selon l'âge (pour savoir ce qui pourrait être enseigné en oral dans ce contexte de lecture) ; 2) élaborer des ateliers d'enseignement de l'oral adaptés à ce genre réflexif (selon le modèle de la production orale développé par Lafontaine [2011] et les expérimenter en classe dans le cadre du modèle transactionnel développé par Hébert [2003]) et 3) observer en quoi certains élèves selon

leur âge manifestent ou non des signes de progression à l'oral dans ce contexte. Dans cet article, nous expliquons d'abord ce que sont les CLP, puis le choix des ateliers enseignés à l'oral (axés sur la reformulation et la justification). Nous présentons ensuite le déroulement de notre recherche et les principaux résultats et retombées observés.

LES CERCLES DE LECTURE ENTRE PAIRS (CLP)

Les CLP sont un genre « où conversation, dialogue et controverse se mêlent pendant que les élèves discutent de leurs stratégies de lecture et de leurs interprétations » (Lafontaine et Hébert, sous presse). Leur déroulement est souple : quatre à six élèves hétérogènes discutent pendant 30 à 45 minutes des stratégies de lecture qu'ils ont utilisées pendant leur lecture d'un même roman (séparé en trois tranches, pour trois CLP en tout). Les deux seuls rôles prédéfinis sont celui de l'animateur, qui s'assure que chaque élève prend la parole pour présenter sa stratégie, et celui du secrétaire qui prend en note les stratégies discutées par chaque élève. Chacun prend la parole en suivant la structure de ce qui a été enseigné pour l'écriture du journal : d'abord, il amène le sujet en situant et en résumant le passage à discuter, citation à l'appui ; puis il « pose » son sujet en identifiant la stratégie de lecture utilisée et tente ensuite de le justifier, et d'élaborer son propos à l'aide des autres élèves (Hébert, 2003). Il rédige ensuite un à

trois commentaires (allant de 80 à 150 mots selon l'âge). Cette formule permet d'intégrer à la fois la lecture, l'oral réflexif et l'écriture comme le préconisent le programme d'études du primaire.

DÉROULEMENT DE L'ANNÉE D'EXPÉRIMENTATION EN CLASSE

Les sept enseignants (de Montréal et des Laurentides) ont été formés à l'enseignement explicite de la lecture littéraire et de l'oral par les deux chercheuses pour progressivement mettre en place, en compagnie de conseillères pédagogiques (une par commission scolaire), les différentes phases d'enseignement conduisant aux CLP (de septembre à décembre). Les phases d'enseignement de l'oral, dont deux ateliers portant sur la justification et la reformulation (élaborés par les chercheuses et enseignés par Lafontaine), ont été introduites entre janvier et avril. Un troisième atelier d'oral au choix (élaboré et enseigné par les conseillères pédagogiques et les enseignants) s'est ajouté selon les différents besoins : prise en compte de l'autre et utilisation du mot « donc » à l'oral pour justifier (au primaire) ; écoute active et intonation (au secondaire).

À l'automne 2011, les enseignants ont mis en pratique la première série de CLP portant sur un roman de leur choix, et ces derniers ont ensuite servi de production initiale pour l'enseignement explicite de l'oral réflexif à l'hiver 2012. Tous les CLP effectués pendant l'année ont été filmés à l'aide d'ordinateurs



que les chercheuses avaient fournis aux écoles, chaque équipe ayant un micro et un ordinateur pour se filmer (cinq par classes) et se réécouter afin de s'autoévaluer. La deuxième série de CLP, portant cette fois sur un même roman de science-fiction imposé à tous (*Le Passeur* de Lois Lowry), a eu lieu au printemps. Les élèves ont alors soumis à l'évaluation le CLP qu'ils estimaient le mieux réussi et les enseignants ont utilisé les outils d'évaluation développés par les chercheuses (grilles d'observation, d'autoévaluation et d'évaluation pour l'oral en interaction).

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Les résultats d'analyses sociolinguistiques (objectif 1) indiquent que le mode de discours dominant dans les CLP est celui de la justification et que celle-ci comporte en général trois phases : 1) l'ouverture du tour de parole, à savoir amener, poser et citer le sujet ; 2) le noyau, soit justifier sa stratégie en donnant des faits, en comparant, en faisant un lien avec son vécu, en utilisant des savoirs littéraires, en faisant une hypothèse ou une déduction, en émettant son opinion ; 3) la conclusion, c'est-à-dire une conclusion générale ou une synthèse. Les élèves éprouvent en général des difficultés pour amener, cerner et clore le sujet, et les élèves du secondaire ont moins de mal à poser le problème, à le mettre en contexte et à utiliser des ressources externes pour développer leur propos. Sur un plan langagier, la reformulation s'avère ici une ressource clé (cognitive, discursive, interactionnelle), utilisée à toutes les étapes du discours de justification.

En ce qui concerne l'enseignement (l'objectif 2), les enseignants ont d'abord tous constaté le manque de précision de leurs planifications annuelles tant en oral que pour l'appréciation des œuvres, notamment en ce qui a trait au choix de romans appropriés et à leur analyse pour mieux anticiper ce qui devrait être enseigné et soutenir le questionnement des élèves. Ils ont aussi constaté n'avoir jamais enseigné l'oral autrement que par consignes pour des exposés et aussi, de manière générale, ne pas assez interroger les connaissances des élèves, utiliser un métalangage en littérature et soutenir la prise de notes, puis évaluer dans la perspective d'aider et de faire des retours constants sur les apprentissages.

Pour analyser l'effet de l'enseignement explicite de l'oral dans ce contexte (l'ob-

jectif 3), entre autres sur les habiletés à reformuler et à justifier en situation de CLP, nous avons analysé les transcriptions de 14 CLP (sept classes : deux CLP avant/après d'une équipe). Pour ce qui est de la reformulation, nous avons identifié deux catégories : l'auto-reformulation, et l'hétéro-reformulation, soit reformuler son propre propos ou celui des autres. Ces deux catégories de reformulation sont principalement utilisées pour rectifier un propos, l'explicitier, le synthétiser ou le répéter.

D'abord, les résultats statistiques montrent qu'après enseignement explicite de l'oral, les échanges gagnent en durée, en qualité et en équité de participation. Pour ce qui est de l'utilisation de la reformulation, toutes les équipes utilisent de deux à trois fois plus la reformulation lors de l'expérimentation du printemps, notamment reformuler pour explicitier, et les 18 élèves-cas confirment en entrevue s'être améliorés à ce sujet et avoir davantage participé. Le nombre de justifications augmente aussi, notamment l'utilisation d'hypothèses/déductions, et les propos sont plus élaborés. Quant aux différences primaire-secondaire, même si les élèves du secondaire utilisent davantage les notions enseignées à l'oral (reformulation et justification), ils n'élaborent pas nécessairement mieux leurs propos. En lecture, les échanges sont restés en général au niveau de la compréhension dans ce contexte et, surtout, les différences entre les élèves de fin du primaire et mi-secondaire sont à peu près inexistantes. Pour expliquer ces résultats, il faudrait voir jusqu'à quel point et comment la compétence littéraire est enseignée au premier cycle du secondaire mais, dans le cas particulier de cette expérimentation, il faut dire que l'enseignement de l'oral a pris beaucoup de place.

CONCLUSION

Parmi les retombées, les enseignants ont pu voir s'améliorer la motivation et la réussite de la majorité de leurs élèves en lecture et en oral. Ils ont appris à faire des CLP dans lesquels les élèves sont les maîtres d'œuvre du déroulement de leur discussion. Les enseignants disent avoir appris à mieux planifier les stratégies de lecture et les notions littéraires et orales à enseigner en fonction de la spécificité des œuvres et de la situation d'oral, ce qu'ils ne faisaient pas avant. De plus, cette clarté des objectifs

a donné prise aux enseignants pour l'évaluation conjointe de la lecture et de l'oral, et a du même coup aidé les élèves à prendre conscience des stratégies qu'ils peuvent utiliser pour mieux lire, reformuler et justifier les propos à l'oral. Ces moyens d'action explicités ont facilité l'autonomie et les interactions entre pairs dans les CLP, puis amélioré la persévérance et la réussite de la majorité. Dans ce contexte culturel signifiant d'une même œuvre partagée, et avec un usage judicieux des technologies de l'information et de la communication, tous les types d'élèves ont su et voulu lire et prendre la parole. *

* Professeure titulaire de didactique du français à l'Université du Québec en Outaouais, campus de Saint-Jérôme

** Professeure agrégée de didactique du français à l'Université de Montréal

Références

HÉBERT, M. (2008). « Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif », *Québec français*, n° 149, p.65-66.

HÉBERT, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794>.

LAFONTAINE, L. et HÉBERT, M. (sous presse). « La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lectures entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral », dans R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université*, Côte Saint-Luc, Éditions Peijac, chap. 5.

LAFONTAINE, L. *Activités de production et de compréhension orales*. Montréal, Chenelière, 2011.