

Guide pratique

La communication orale
dans un modèle
de littératie équilibrée

Primaire




Remerciements

Le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick tient à souligner l'expertise et l'engagement de :

Madame **Marie-Josée Long**, conceptrice et collaboratrice principale,
District scolaire francophone du Nord-Ouest.

Madame **Renée Bourgeois**, rédactrice principale,
Université de Moncton.

Nous remercions également les enseignantes et enseignants, les orthophonistes scolaires, les agentes et agents pédagogiques, mentors en littératie et responsables des services intégrés des districts scolaires ainsi que les agentes et agents pédagogiques du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance pour leur rétroaction et l'aide généreuse qu'ils nous ont accordées tout au long de la réalisation de ce projet.



Guide pratique

La communication orale
dans un modèle
de littératie équilibrée

Primaire

Guide pratique
La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée
Primaire

ISBN 978-1-4605-1215-9

**© Ministère de l'Éducation et
du Développement de la petite enfance, 2017**

C.P. 6000
Fredericton (Nouveau-Brunswick)
E3B 5H1 Canada

Téléphone : (506) 453-3678

Télécopieur : (506) 444-4296

Courriel : edcommunication@gnb.ca

Site Web : www.gnb.ca/education

Table des matières

Intro

La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée.....	7
---	---

1

Apprendre à communiquer, communiquer pour apprendre ...	11
---	----

2

La francisation	15
-----------------------	----

3

Les composantes essentielles liées au développement du langage oral.....	17
--	----

4

La phonologie.....	19
4.1 Principes de base du développement de la conscience phonologique	21
4.2 Suggestions d'activités préalables au développement de la conscience phonologique	23
4.3 Suggestions d'activités orales pour développer la conscience phonologique	24
• La conscience syllabique	24
• La conscience de la rime	25
• La conscience phonémique	27

5

Le contenu	31
5.1 Principes de base du développement du vocabulaire	33
5.2 Suggestions d'activités pour développer le vocabulaire.....	34

6

La forme.....	37
6.1 Principes de base du développement de la conscience morphosyntaxique.....	38
6.2 Suggestions d'activités pour développer la conscience morphosyntaxique.....	39

7

La fonction.....	43
7.1 Principes de base du développement des habiletés de locuteur et d'auditeur	44
7.2 Suggestions d'activités pour développer les habiletés de locuteur et d'auditeur	45

8

Le langage réceptif et le langage expressif.....	49
---	-----------

9

Les situations d'apprentissage en communication orale	51
9.1 L'interaction orale	53
• Activités pour développer l'interaction orale.....	54
9.2 L'expression	55
• Activités pour développer l'expression.....	56
9.3 La présentation orale.....	57
• Activités pour développer la présentation orale.....	58

10

L'oral réflexif : parler pour apprendre	61
10.1 Le questionnement pour favoriser l'oral réflexif.....	62

11

L'évaluation de la communication orale.....	65
11.1 Principes de base de l'évaluation de la communication orale ...	66
11.2 Suggestions de critères observables dans toutes les matières...	68

12

L'enseignement explicite en communication orale.....	73
12.1 Les principales stratégies d'écoute.....	75
12.2 Les principales stratégies de prise de parole	75

Conclusion	77
Références bibliographiques	79

Liste des figures

Figure 1 : Un modèle de littératie équilibrée	7
Figure 2 : Les composantes du langage oral	18
Figure 3 : La conscience phonologique.....	19
Figure 4 : Les situations d'apprentissage en littératie équilibrée	52
Figure 5 : Le modèle de responsabilisation graduelle	73

Liste des tableaux

Tableau 1 : Exemples de questions selon les différentes habiletés de la taxonomie de Bloom.....	63
Tableau 2 : Exemples de questions en fonction de l'intention de communication poursuivie par l'enseignante ou l'enseignant.....	64
Tableau 3 : Les moyens et les outils d'évaluation de la communication orale.....	67
Tableau 4 : Démarche d'enseignement explicite d'une stratégie de communication orale.....	74

Introduction

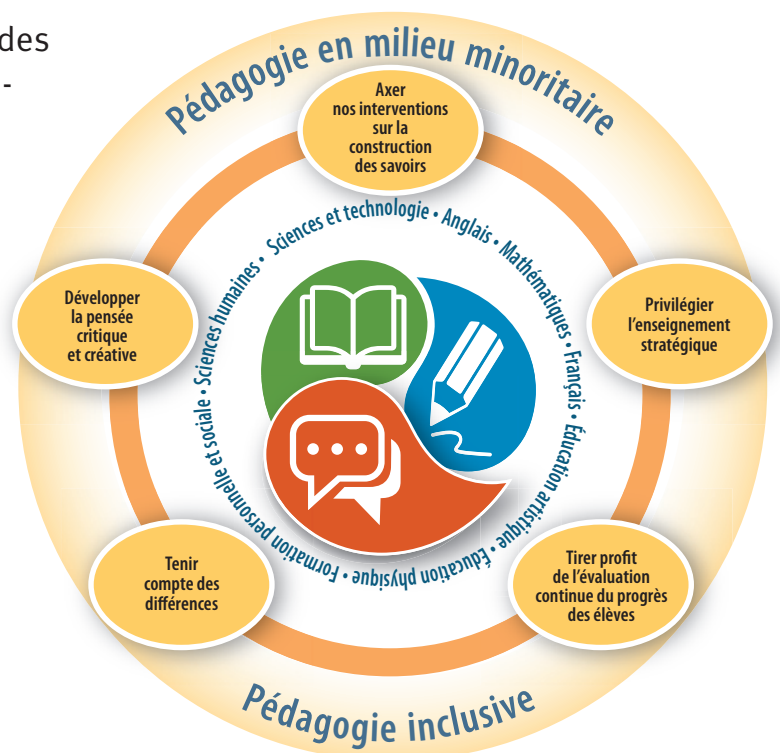
La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée

La communication orale est, avec la lecture et l'écriture, une composante fondamentale d'un programme de littératie équilibrée. Nombre de chercheurs la considèrent comme la clé de voute du développement des compétences langagières. Concrètement, la communication orale soutient le développement de la conscience phonologique et morphosyntaxique ainsi que l'acquisition du vocabulaire et des structures de la langue sur lesquels vient s'appuyer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En effet, la maîtrise du langage oral ainsi que la conscience phonologique figurent parmi les **indicateurs de réussite en littératie précoce**.



Au-delà du développement des compétences en littératie, la communication orale permet aux élèves d'accéder aux habiletés supérieures de la pensée. En effet, grâce à l'écoute et à la prise de parole, les élèves peuvent construire et négocier le sens de ce qu'ils apprennent, éclaircir et approfondir leur compréhension, confronter des idées et acquérir de nouvelles perspectives, et ce, dans toutes les disciplines scolaires.

Figure 1
Un modèle de littératie équilibrée



Pour assurer le développement de la communication orale, l'enseignante ou l'enseignant tire profit d'approches pédagogiques, d'interventions et de ressources qui traduisent les **cinq principes directeurs de l'enseignement – apprentissage à privilégier en littératie** (voir la figure 1).

D'abord, pour **axer ses interventions sur la construction des savoirs**, l'enseignante ou l'enseignant puise dans sa connaissance du fonctionnement de la mémoire afin de proposer des situations d'apprentissage en communication orale signifiantes et contextualisées et de guider l'activation, l'organisation et le transfert des connaissances des élèves.

De plus, le fait de **privilégier un enseignement stratégique** permet à l'enseignante et à l'enseignant d'exploiter les étapes d'un enseignement explicite d'une stratégie d'écoute ou d'une stratégie de prise de parole afin que l'élève développe son autonomie grâce au soutien temporaire qui lui est offert.

Ensuite, pour **tirer profit de l'évaluation continue du progrès des élèves**, l'enseignante ou l'enseignant observe les élèves lors des interactions, détermine l'état de leurs apprentissages, cerne leurs besoins, cible les prochains objectifs et ajuste son soutien et ses interventions pédagogiques en conséquence, tout en sollicitant l'engagement et la participation active des élèves à cette démarche d'évaluation.

Aussi, dans son souci de **tenir compte des différences**, l'enseignante ou l'enseignant intègre à ses interventions des dispositifs afin de répondre aux besoins d'apprentissage en communication orale de plus en plus diversifiés de ses élèves et d'offrir, à chacun, l'occasion de développer son plein potentiel.

Enfin, pour **développer la pensée critique et créative**, l'enseignante ou l'enseignant utilise un questionnement faisant appel aux habiletés supérieures de la pensée afin d'amener les élèves à déceler les significations, les messages et les influences véhiculées par les textes, les médias sociaux ou tout autre moyen de communication, et ce, tout en valorisant l'oral réflexif.

Si le développement de la communication orale s'avère un pilier essentiel de l'acquisition de solides habiletés langagières, dans un système scolaire défini par sa situation linguistique minoritaire et sa vocation d'inclusion scolaire, il remplit une mission d'ordre social : celle d'assurer la revitalisation langagière et culturelle des francophones et de conduire chaque élève à la pleine réalisation de son potentiel d'apprentissage.



Photo: Monkey Business

1

Apprendre à communiquer, communiquer pour apprendre

L'enfant de cinq ans franchit les portes de l'école avec un bagage langagier qu'il a développé au fil de ses expériences et de ses interactions quotidiennes. Quoique ses acquis puissent varier selon son contexte familial et social, l'enfant possède généralement un vocabulaire de base et utilise des structures de phrases pour mettre des mots sur ses pensées, pour s'expliquer le monde et pour communiquer avec les autres. Sur cette fondation se construisent les compétences en communication orale essentielles pour **apprendre à communiquer et communiquer pour apprendre**.

Rappelons-le, la communication orale est le moyen privilégié par lequel l'élève aborde, explore et maîtrise la lecture et l'écriture.

Effectivement, les habiletés en conscience phonologique et en conscience morphosyntaxique, l'étendue du vocabulaire ainsi que les structures langagières acquises par le biais de la communication orale contribuent à la réussite en lecture et en écriture. Pour **apprendre à communiquer**, l'élève tire profit de l'interdépendance des trois composantes fondamentales de la littératie équilibrée, soit la communication orale, la lecture et l'écriture.

La communication orale nous sert à construire, à envisager, à élargir et à approfondir notre pensée... elle est essentielle à l'apprentissage.

Saada et Makarow, 2012

En tant qu'enseignant, il est fondamental de comprendre les rapports existants entre l'apprentissage de la langue orale et de l'écrit. L'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture sont étroitement dépendants du développement antérieur des compétences de l'apprenant à l'oral.

Giasson 2011

La communication orale, au-delà d'assurer le développement des compétences en littératie, agit comme **catalyseur des apprentissages dans toutes les matières scolaires**. Par l'entremise de nombreuses

occasions d'écoute et de prise de parole, l'élève est appelé à exprimer sa pensée, à valider sa compréhension, à questionner ses savoirs, à acquérir de nouvelles perspectives, à développer une attitude d'investigateur, à nuancer son point de vue et à proposer des solutions ou des pistes d'action; autant de situations d'apprentissage dans lesquelles l'élève est invité à **communiquer pour apprendre**.

Avant d'engager l'élève dans ces contextes d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant doit créer un climat favorable au développement de la communication orale. Une première règle d'or est d'accorder aux élèves la majeure partie du temps de prise de parole.

Bonjour! Je m'appelle Mélanie et je vais te décrire mon motif géométrique.
Au centre, j'ai utilisé 4 carrés.
J'ai ajouté des triangles le long des côtés des carrés. J'ai également ajouté des losanges bleus, des losanges beiges et finalement des carrés orange.
Mon motif ressemble à une étoile.



Voici d'autres **pratiques gagnantes** pour créer des contextes d'apprentissage favorables au développement de la communication orale :

- donner la possibilité aux élèves de choisir et d'exploiter des sujets qui sont intéressants pour eux;
- offrir de nombreuses occasions pour interagir et négocier la compréhension, car les élèves ont besoin de raisons valables et authentiques de recourir à la communication;
- encourager les élèves à réfléchir d'abord à ce qu'ils connaissent déjà lorsqu'ils explorent de nouvelles idées;
- fournir des rétroactions constructives et spécifiques pour encourager les élèves à parler;
- créer une organisation physique dans la classe qui encourage et soutient l'interaction sociale.



Saada et Makarow, 2012

Dans toutes ces situations d'apprentissage de la communication orale, l'enseignante ou l'enseignant agit **comme modèle d'une locutrice ou d'un locuteur efficace**.

Par son choix d'un vocabulaire riche et précis et son recours à des structures langagières du registre normatif, elle ou il inculque aux élèves le souci d'une expression orale de qualité dans toutes les matières. En réfléchissant à voix haute, elle ou il modélise l'utilisation des stratégies et la résolution de problèmes. En variant ses propos selon le contexte de communication et les interlocuteurs, elle ou il initie les élèves aux conventions et aux règles implicites de la prise de parole. Bien entendu, ce rôle de modèle revêt une importance cruciale dans un contexte linguistique minoritaire où certains élèves ont peu l'occasion d'entendre ou de parler le français ailleurs qu'à l'école.



2

La francisation

Cette absence d'interactions quotidiennes en français caractérise parfois le milieu familial des couples exogames ou des couples qui ont délaissé l'usage de la langue française. Néanmoins, l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* confère aux parents le droit à l'éducation dans la langue de la minorité pour leurs enfants selon

La francisation est un processus qui comprend un ensemble de mesures pour aider les apprenants et les apprenantes dont les habiletés langagières en français sont très peu développées ou inexistantes (définition inspirée de CMEC, 2002, p. 9).

PALC, 2014

trois critères d'admissibilité : **la première langue apprise et encore comprise du parent est celle de la minorité ; le parent a fréquenté l'école dans la langue de la minorité au primaire ; le parent a un autre enfant qui a fréquenté une telle école.** Or, l'article 23 ne fait aucune mention de la langue d'usage à la maison, ni des habiletés langagières des enfants. Cela explique le fait que les écoles de langue française accueillent chaque année bon nombre d'enfants possédant une connais-

sance limitée de la langue. L'école est donc appelée à **mettre en place les mesures d'accueil et les services en francisation** aptes à développer les capacités langagières de ces enfants, à favoriser leur construction identitaire et, par la même occasion, contribuer à la vitalité linguistique des communautés francophones du Nouveau-Brunswick.

La volonté des écoles à relever ce défi est évidente ; ce sont parfois les moyens qui font défaut. Présentement, il existe peu de données probantes issues de recherches



Photo: dglimages

scientifiques sur lesquelles appuyer nos interventions en francisation. Toutefois, plusieurs initiatives récentes, notamment celles du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2003), de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE, 2010) et de plusieurs gouvernements provinciaux, proposent des documents d'encadrement.

Voici des **pratiques gagnantes** pour guider la mise en place des services et des programmes de francisation :

- créer un climat d'accueil et d'appartenance ;
- s'inspirer des théories reconnues au sujet du développement langagier ;
- fournir de nombreuses occasions de production et de réception langagières ;
- adopter une approche littératie ;
- proposer des contextes signifiants ;
- intégrer les dimensions culturelles et identitaires ;
- exploiter les technologies de l'information et de la communication ;
- accompagner les familles.



Les mots pour grandir, 2013

http://www.lesmotspourgrandir.ca/Les_mots_pour_grandir/Accueil.html



Il est à souhaiter que, d'ici quelques années, ces initiatives foisonnent et visent une action concertée alliant pratiques pédagogiques prometteuses et résultats de recherches en francisation.

3

Les composantes essentielles liées au développement du langage oral

Le développement des composantes du langage oral sert de levier dans toutes les matières scolaires.

En contexte minoritaire, il est primordial d'accorder à l'oral une place privilégiée en salle de classe. Il importe de présenter des contextes signifiants où les élèves auront la possibilité de s'exprimer régulièrement dans un climat de respect et d'ouverture favorisant la prise de risques. Dans cette perspective et pour amener les élèves à apprendre à communiquer et à communiquer pour apprendre, l'enseignante ou l'enseignant considère **les quatre composantes du langage oral** telles que définies par les chercheurs Trehearne (2005) et Sousa (2009) : la **phonologie**, le **contenu**, la **forme** et la **fonction** (voir la figure 2).

Le langage tient un rôle unique visant à capturer l'ampleur de la pensée humaine et de ses réussites.

D. Crystal, 1987

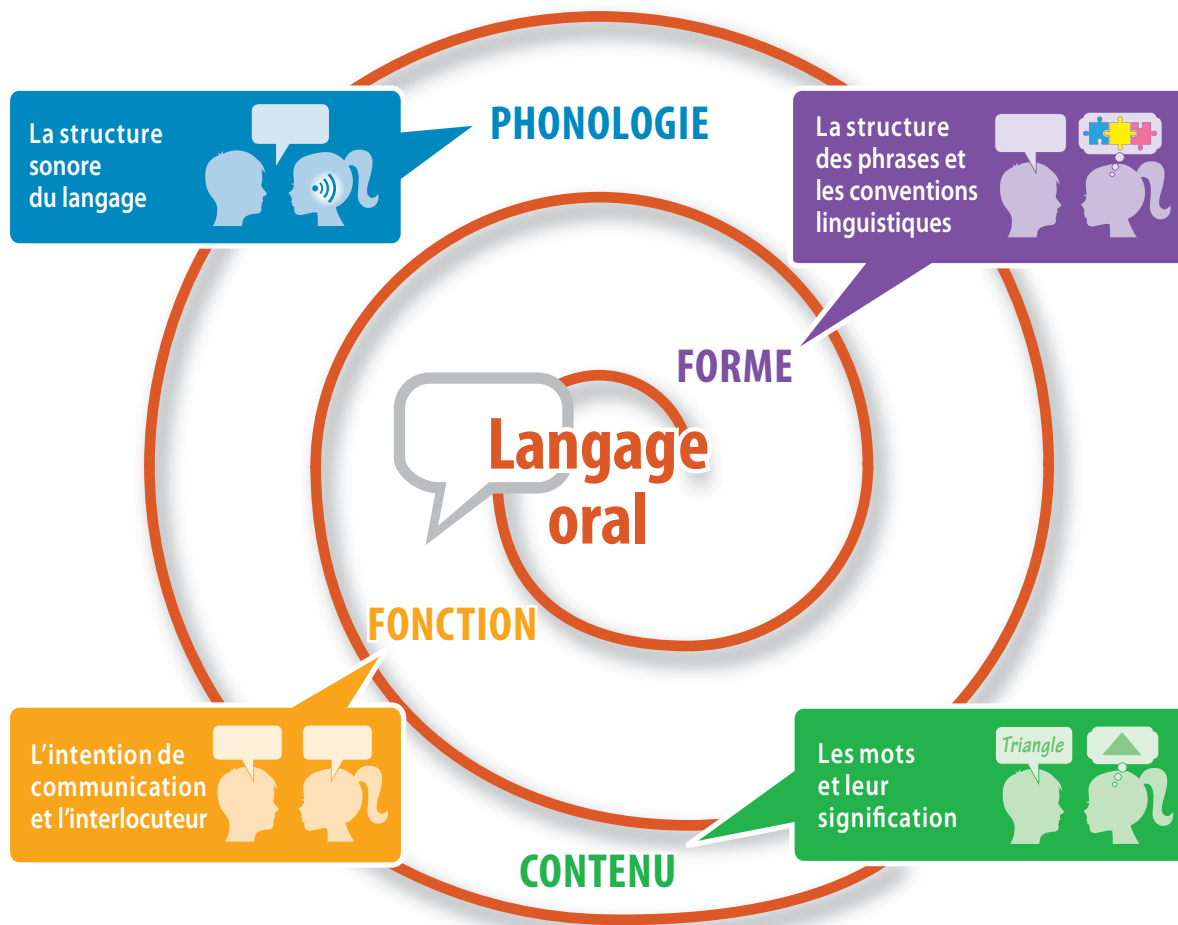
La phonologie fait appel à la structure sonore du langage. Elle est liée aux phonèmes (sons) utilisés dans la langue et aux règles régissant leur assemblage. La conscience phonologique découle de la phonologie.

Le contenu est la composante du langage qui traite du vocabulaire, de la signification des mots. **La forme**, quant à elle, réfère aux conventions linguistiques et aux structures langagières qui permettent de structurer la pensée pour comprendre ou exprimer un message. Finalement, **la fonction** implique une compréhension du mode d'emploi du langage selon le public visé.

Photo : philidor



Figure 2
Les composantes du langage oral



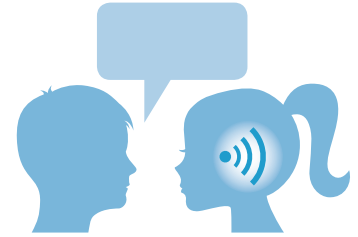
La figure ci-haut représente l'interdépendance entre les quatre composantes du langage oral. Lorsque l'enseignante ou l'enseignant exploite une activité langagière, elle ou il intervient simultanément, de façon directe ou indirecte, sur le plan des quatre composantes du langage oral assurant ainsi leur développement conjoint. Toutefois, à des fins d'observation ou d'évaluation, l'enseignante ou l'enseignant peut cibler l'une ou l'autre de ces composantes.

4

La phonologie

La phonologie représente la structure sonore du langage. Elle est liée aux phonèmes (sons) utilisés dans la langue et aux règles régissant leur assemblage. La conscience phonologique découle de la phonologie.

Adapté de Trehearne (2006) et Sousa (2009)



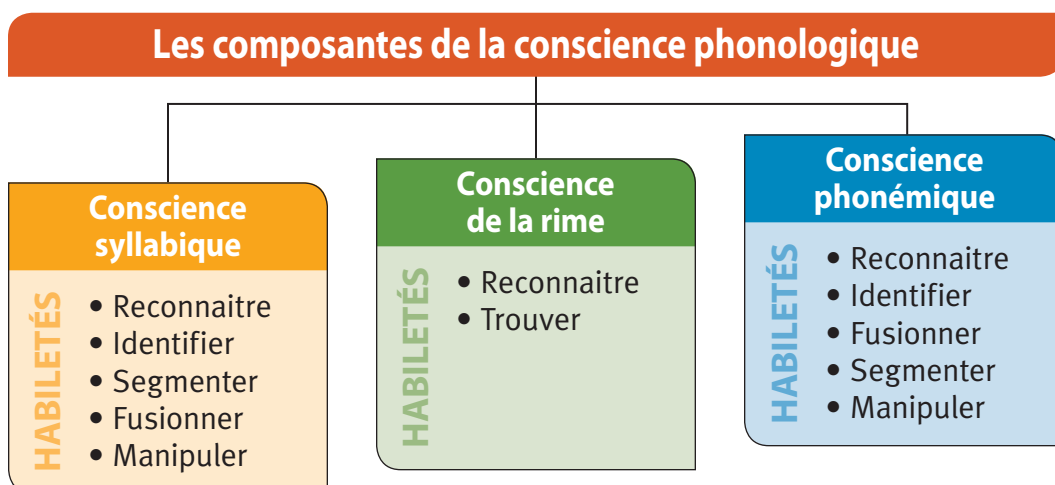
Qu'est-ce que la conscience phonologique ?

La conscience phonologique est la connaissance consciente que les mots oraux sont composés de sons. Elle favorise le développement d'habiletés phonologiques qui permettent d'identifier et de manipuler les unités sonores du langage oral telles que la syllabe, la rime et le phonème.

La figure 3 présente les trois composantes de la conscience phonologique et les habiletés phonologiques. Le développement des composantes de la conscience phonologique part du simple au complexe, soit de la conscience syllabique à la conscience phonémique. Les rimes sont exploitées au cours de ce processus. La maîtrise d'une composante n'est pas toujours requise pour passer à la prochaine. Les habiletés phonologiques à développer sont énumérées en ordre croissant de difficulté sous chacune des composantes.

Figure 3

La conscience phonologique



Pourquoi développer la conscience phonologique ?

La conscience phonologique est un indicateur de réussite en littératie précoce et elle joue un rôle majeur dans le développement de la littératie, notamment pour le décodage des mots en lecture et l'apprentissage de l'orthographe en écriture.

D'ailleurs, les recherches démontrent que c'est le développement des habiletés de la composante « conscience phonémique » qui constitue l'un des indicateurs prédictifs les plus hautement associés à la réussite des premiers apprentissages en lecture et en écriture (NELP, 2008).



Il a été démontré que le niveau de compétence en conscience phonologique des enfants de la maternelle permet de prédire les habiletés en lecture qu'ils auront à la fin de la 1^{re} année.

Stanké, 2000

À considérer

La conscience phonologique est une composante métalinguistique. L'élève doit comprendre ce qu'est le langage, pour apprendre à lire et à écrire. Le développement de la conscience phonologique se réalise à l'aide d'**habiletés métalinguistiques** qui permettent de distinguer et de reconnaître les parties du langage :

- Le langage est composé de phrases.
- Les phrases sont composées de mots.
- Les mots peuvent être divisés en syllabes.
- Les mots se décomposent en unités plus petites que les syllabes, les phonèmes.



L'atelier www.atelier.on.ca

En plus de la conscience des phrases et des mots exploitée à l'oral, il importe de tenir compte des autres habiletés préalables au développement de la conscience phonologique telles que les habiletés d'écoute et les notions spatiotemporelles.

Les **habiletés d'écoute** visent le développement de la sensibilité phonologique, soit la capacité de porter une attention sélective pour pouvoir reconnaître les sons de la langue. Les **notions spatiotemporelles** travaillent ou exploitent des termes reliés à la séquence sur le plan auditif tels que début–milieu–fin, premier–dernier, commence–termine, avant–après.

HABILETÉS D'ÉCOUTE	HABILETÉS SPATIOTEMPORELLES
<ul style="list-style-type: none"> • Développer l'attention auditive ; • Développer la mémoire auditive ; • Développer la discrimination auditive ; • Reconnaître les sons dans l'environnement ; • Reconnaître si deux mots sont pareils ou différents. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter les termes reliés à la séquence tels que : <ul style="list-style-type: none"> – début, milieu, fin ; – premier, dernier ; – commence, termine ; – avant, après.

4.1 Principes de base du développement de la conscience phonologique

- Prioriser le développement des habiletés préalables à la conscience phonologique telles que les habiletés d'écoute, les notions spatiotemporelles et la conscience des phrases et des mots à l'oral.
- Recourir à des activités axées sur la pédagogie du jeu où les élèves prennent plaisir à jouer avec les mots, les syllabes, les rimes et les phonèmes.
- Animer de brèves sessions (15 à 20 minutes), mais sur une base régulière, idéalement tous les jours.
- Réaliser ces activités à l'oral à l'aide de soutiens visuels (p. ex. : images ou photos), auditifs (p. ex. : « toobaloo ») et kinesthésiques (p. ex. : *blocs* ou *jetons*), et ce, même lors d'une tâche évaluative.
- Exploiter la démonstration, la pratique et la rétroaction pour enseigner explicitement les éléments de la conscience phonologique.
- Tenir compte du niveau de complexité des composantes de la conscience phonologique : **la conscience syllabique** ➔ **la conscience phonémique**. Les rimes sont exploitées au cours de ce processus.

- Prévoir des activités pour développer les habiletés phonologiques (p. ex. : **reconnaitre, fusionner, manipuler**, etc.) selon l'ordre croissant de difficulté (voir la figure 3 à la page 19).
- Ne pas tenir compte des syllabes contenant un « e » muet dans le calcul des syllabes orales d'un mot.
- Saisir que lorsqu'on parle du phonème, on réfère au son qu'on entend.
- Tenir compte des propriétés des phonèmes dans la progression des activités :
 - ➔ Les voyelles sont plus faciles à discriminer que les consonnes ;
 - ➔ Les consonnes dont le son peut s'allonger (p. ex. : **ch, j, s, z, m, n, l, r**) sont plus faciles à discriminer que les consonnes dont le son est bref (p. ex. : **p, b, t, d, k, g**) ;
 - ➔ Les phonèmes sont plus faciles à discriminer dans les syllabes formées d'une consonne et d'une voyelle **CV**. Les structures **VC** et **CCV** ou **VCC** sont plus complexes :
 - **CV (ex : mot, pot)** – **VC (ex : aide, os)**
 - **CCV (ex : plat, bras)** – **VCC (ex : arc, orgue)**
 - ➔ Les consonnes uniques sont plus faciles à discriminer que les groupes de deux ou trois consonnes (p. ex. : / **b** / est plus facile à discriminer que le son / **br** /) ;
 - ➔ Le son initial d'un mot est plus facile à discriminer que le son final, mais le son médian est le plus difficile à identifier.



Photo : Monkey Business

4.2 Suggestions d'activités préalables au développement de la conscience phonologique

Les habiletés d'écoute

- Écouter et identifier plusieurs sons familiers de l'environnement ;
- Déterminer la nature des sons, indiquer d'où ils proviennent et se souvenir de l'ordre dans lequel ils ont été entendus ;
- Reconnaître le bruit de divers objets et les cris des animaux ;
- Distinguer les sons forts des sons doux ;
- Écouter, répéter et se remémorer des chansons, des comptines et des histoires.

Les notions spatiotemporelles

- Suivre des consignes ou une série d'actions dans l'ordre où elles ont été demandées ;
- Répéter un rythme ou une série de sons immédiatement après les avoir entendus ;
- Placer en ordre des images illustrant le début, le milieu et la fin d'une histoire ;
- Mimer ou faire le rappel d'une histoire en respectant l'ordre chronologique ;
- Faire le rappel de ce qui s'est passé au début, au milieu et à la fin d'une activité ;
- Placer des objets par ordre de grandeur ;
- Exploiter le vocabulaire mathématique (p. ex. : début, milieu, fin, devant, loin de, à côté).

La conscience des phrases et des mots

- Répéter une courte phrase, mot à mot, en faisant une pause entre chaque mot ;
- Répéter une courte phrase en avançant d'un pas pour chaque mot ;
- Répéter une courte phrase en faisant une pause entre chaque mot tout en posant un objet (cube, jeton, bâtonnet) à chaque fois qu'un mot est prononcé ;
- Répéter la phrase en montrant du doigt chaque objet (cube, jeton, bâtonnet) tout en prononçant le mot correspondant.

4.3 Suggestions d'activités orales pour développer la conscience phonologique

La conscience syllabique

- Reconnaître si une syllabe particulière se trouve dans un mot (p. ex. : entends-tu / **sou** / dans *souris*?);
- Reconnaître une syllabe particulière en position initiale, finale et médiane d'un mot (p. ex. : où entends-tu la syllabe / **ba** / dans *balançoire* – au début, au milieu ou à la fin?);
- Identifier parmi deux mots celui qui contient une syllabe donnée (p. ex. : entends-tu / **ta** / dans *balade* ou dans *tableau*?);
- Taper dans les mains le nombre de syllabes d'un mot (segmenter);
- Nommer un objet familier et le segmenter en syllabes;
- Avancer en sautant dans des cerceaux pour chaque syllabe d'un mot illustré (segmenter);
- Fusionner des syllabes orales afin de reconstituer un mot (p. ex. : **cha/meau** ➔ **chameau**);
- Ajouter oralement une syllabe (p. ex. : Je dis **pois**. Si j'ajoute / **son** / à la fin de **pois**, quel mot est-ce que j'obtiens? ➔ **poisson**);
- Enlever oralement une syllabe (p. ex. : Je dis : **château**. Si j'enlève / **teau** / à la fin de **château**, quel mot est-ce que j'obtiens? ➔ **chat**);
- Substituer oralement une syllabe (p. ex. : Je dis : **charrue**. J'enlève / **rue** / à la fin de **charrue**, je le remplace par / **teau** /, quel mot est-ce que j'obtiens? ➔ **château**).



Astuce : Assurer une uniformité au niveau de l'école dans le choix d'un appui matériel ou kinesthésique pour travailler les différentes composantes. Par exemple, le choix d'un carton de couleur pour représenter une syllabe sera retenu de la maternelle à la 3^e année.

À considérer

- Il y a parfois une différence entre la **syllabe orale** et la **syllabe écrite**. Certains mots, en français, comptent plus de syllabes à l'écrit qu'à l'oral. Par exemple, le mot *cage* comprend deux syllabes écrites /**ca – ge**/ mais une seule syllabe orale **cage**. Étant donné que les activités en conscience phonologique se font à l'oral, il faut exploiter la syllabe orale. Il est donc essentiel que le « e » final muet ne soit pas prononcé à l'oral. L'enseignante ou l'enseignant peut attirer l'attention de l'élève en faisant chanter la consonne qui précède le « e » muet.
- Il est évident que la **manipulation syllabique** est une habileté de plus haut niveau, donc, elle sollicitera davantage la mémoire de travail. Il est essentiel de tenir compte de la surcharge cognitive et il est important d'utiliser un appui matériel ou kinesthésique afin de faciliter l'apprentissage.

La conscience de la rime

- Écouter des chansons, des comptines ou des poèmes afin de reconnaître les mots qui riment ;
- Chanter des chansons ou réciter des comptines et des poèmes en accentuant les rimes ;
- Reconnaître les mots qui riment dans une série de mots prononcés ou une série d'images ;
- Trouver l'intrus dans une série de trois mots dont deux riment ;
- Associer les images de mots qui riment parmi un ensemble d'images ;
- Trouver, dans son lexique mental, un mot ou un non-mot qui rime avec un mot donné ;
- S'amuser à créer des chansons, des comptines ou poèmes en trouvant des mots qui riment.

Astuce : *Présenter régulièrement des chansons familières aux élèves, particulièrement des chansons à rime (par ex : Alouette, gentille alouette). Ainsi, la conscience phonologique et la mémoire auditive seront renforcées par la musique.*

À considérer

- Bien que **la rime** soit la répétition d'un même son à la fin des mots, il est essentiel de considérer la présence d'une voyelle dans la rime ciblée. Dans un mot, la rime est la dernière voyelle qu'on entend et ce qui suit. Par exemple, les mots **chatte** et **patte** riment, car ils ont la même voyelle, soit le **a**, tandis que les mots **chatte** et **botte** ne riment pas, car les deux voyelles sont différentes (**a** et **o**).
- Lorsqu'on demande à l'élève de produire ou de trouver **un mot dans son lexique mental** qui rime avec un mot donné, nous vérifions son habileté à produire des rimes et non la richesse de son vocabulaire. Voilà pourquoi les non-mots sont acceptés dans ce type d'activité.



Photo: Monkey Business

La conscience phonémique

- Deviner le prénom d'un élève à partir du son initial;
- Identifier les objets illustrés qui partagent le même son initial ou un son ciblé;
- Jouer à « Je pense à quelque chose dont le nom commence par le son... »;
- À partir d'images, identifier les mots qui se terminent par le même son;
- Reconnaître le phonème particulier d'un mot en position initiale, finale ou médiane (p. ex. : où entends-tu le son /u/ dans **lune** – au début, au milieu ou à la fin?);



- Fusionner les sons prononcés très lentement (comme un robot) pour trouver le nom d'un objet dissimulé;
- Segmenter les mots en sons en utilisant des cubes de couleur ou des jetons disposés de gauche à droite;
- Ajouter oralement un phonème (p. ex. : Je dis : **roue**. Si j'ajoute / **jjj** / à la fin du mot **roue**, quel mot est-ce que j'obtiens? ➔ **rouge**);

- Enlever oralement un phonème (p. ex. : Je dis : **cour**. Si j'enlève / **rrr** / à la fin de cour, quel mot est-ce que j'obtiens? ➔ **cou**);
- Substituer oralement un phonème (p. ex. : Je dis **bouche**. J'enlève / **ch** /. Je le remplace par / **l** /, quel mot est-ce que j'obtiens? ➔ **boule**).

Astuce: Assurer une uniformité au niveau de l'école dans le choix d'un appui matériel ou kinesthésique. Par exemple, le choix d'un cube de couleur pour représenter un phonème sera retenu de la maternelle à la 3^e année.

À considérer

Il est évident que la **manipulation phonémique** est une habileté de plus haut niveau, donc, elle sollicitera davantage la mémoire de travail. Il est essentiel de tenir compte de la surcharge cognitive et il est important d'utiliser un appui matériel ou kinesthésique afin de faciliter l'apprentissage.

- Les voyelles sont plus faciles à discriminer que les consonnes ;
- Les consonnes dont le son peut s'allonger (**phonème long**) sont plus faciles à discriminer que les consonnes dont le son est bref (**phonème court**) ;
- Les phonèmes sont plus faciles à discriminer dans les syllabes formées d'une consonne et d'une voyelle **CV**. Les structures **VC** et **CCV** ou **VCC** sont plus complexes ;
- Les consonnes uniques sont plus faciles à discriminer que les groupes de deux ou trois consonnes ;
- Le son initial d'un mot est plus facile à discriminer que le son final, mais le son médian est le plus difficile à identifier.



Pour en savoir plus...

Adams, M.J., Foorman, B.R., Lundberg, I., Beeler, T. et Stanké, B. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.

Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dionne, A. M. et al. (2007). *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle*. Presse de l'Université d'Ottawa.

Gaudreau, A. (2004). *Émergence de l'écrit : éducation préscolaire et premier cycle du primaire*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Laplante, L. et Bédard, M. (2015). *ABRACADABRA : Guide pédagogique de la Zone Enseignant*. Université du Québec à Montréal : document inédit. En ligne : <http://grover.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr/>

Secrétariat de la littératie et de la numératie (2009b). *La musique au cœur des pratiques en littératie. Faire la différence... de la recherche à la pratique. Monographie n° 19.* En ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Placing_Music_fr.pdf

Stanké, B. (2001). *L'apprenti-lecteur : activités de conscience phonologique.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Trehearne, M.P. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année.* Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Trehearne, M.P. (2006). *Littératie de la 3^e à la 6^e année.* Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Trehearne, M.P. (2005). *Littératie dès la maternelle.* Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Logiciels

Métafo (2004). *Apprends à lire en jouant!* Édu-Performance Canada.

Stanké, B. (2005). *Madame Mo.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Sites

ABRACADABRA (Centre d'étude sur la performance et l'apprentissage)
<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/abracadabra/>

INDISSE (Indicateurs dynamiques des savoirs en lecture)
www.sites.fse.ulaval.ca/INDISSE

L'@telier (Ressources pédagogiques en ligne)
www.atelier.on.ca

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation
http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)
<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/01/programme-litteratie-langage/>

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)
<http://rire.ctreq.qc.ca/ressources/litteratie-langage/>

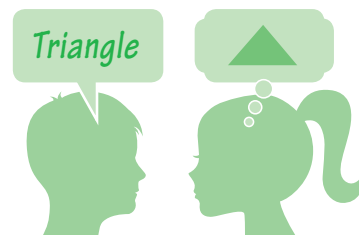


5

Le contenu

Le contenu, c'est-à-dire l'aspect sémantique du message, est la composante du langage qui traite de la signification des mots. Il s'agit du sens que les élèves donnent aux mots ou aux concepts à partir de leurs connaissances antérieures. Cependant la connaissance sémantique n'est pas qu'une affaire de mots. Elle concerne également la compréhension des liens qui existent entre les mots et la compétence à établir ces liens, d'où l'importance d'enrichir le vocabulaire des élèves.

Adapté de Trehearne, 2005



Pourquoi développer le vocabulaire ?

Les recherches sont unanimes : il existe une corrélation entre la richesse du vocabulaire et la réussite scolaire. Au-delà de mettre des mots sur les nouvelles connaissances emmagasinées dans la mémoire, le développement du vocabulaire favorise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et permet à l'élève de s'exprimer oralement à diverses fins, de participer pleinement aux activités d'apprentissage et d'interagir avec ses pairs.



Les recherches soulignent aussi l'urgence d'intervenir sur le développement du vocabulaire de l'ensemble des élèves. En effet, sans une intervention pédagogique ciblée, l'écart entre les élèves ayant un vocabulaire riche et ceux dont le vocabulaire est plus limité s'accroît d'année en année.

Peu de choses ont plus d'impact sur la qualité d'écoute, de parole, de lecture et d'écriture d'une personne que la profondeur et l'abondance de son vocabulaire.

Green cité dans MacFarlane et Serafini, 2006



5.1 Principes de base du développement du vocabulaire

- Enseigner directement le vocabulaire relié aux différentes matières.
- Donner la parole à tous les élèves et valoriser leurs efforts.
- Reformuler pour donner le mot correct de façon à permettre à l'élève de réutiliser le bon terme, le bon mot, plutôt que d'interrompre et de corriger.
- Servir de modèle et adapter son vocabulaire ; partir des mots d'usage courant connus des élèves pour progressivement utiliser un vocabulaire plus riche.
- Créer un environnement favorable à l'acquisition indirecte du vocabulaire (discussions, lecture à voix haute, chansons, comptines, etc.).
- Lire régulièrement des livres à haute voix aux élèves et discuter avec eux avant, pendant et après la lecture de la signification de nouveaux mots ou concepts rencontrés.
- Présenter les mots nouveaux en contexte puisque la signification d'un mot varie selon son utilisation.
- Faire des liens entre les mots (catégories, familles, synonymes, antonymes, homophones lexicaux, etc.).
- Offrir des supports visuels comme des référentiels (mur de mots) et des outils organisationnels (carte sémantique).
- Modeler les stratégies pour donner du sens aux mots.
- Enseigner les expressions idiomatiques (sens figuré) et les exploiter dans divers contextes.
- Proposer des activités ludiques pour cultiver une curiosité et un amour des mots (charades, vire-langues, blagues).
- Multiplier les occasions pour utiliser et réinvestir les nouveaux mots.
- Enseigner les verbes (comparer, relever, justifier, etc.), les expressions (selon toi, dans tes mots, etc.) et les mots interrogatifs (pourquoi, combien, etc.) essentiels à la compréhension des questions et des directives.

Augmenter la conscience et l'intérêt de vos élèves pour les mots, leurs significations et leur pouvoir. Les élèves aimeront jouer avec les mots, participeront activement à leur apprentissage et pourront acquérir du vocabulaire de manière autonome.

Graves, cité dans Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009

5.2 Suggestions d'activités pour développer le vocabulaire

Ces activités peuvent se faire dans toutes les matières scolaires.

Activités

- Trouver des mots pour chacune des lettres de l'alphabet. Variante : les mots doivent se rapporter à un thème.
- Exploiter la lecture interactive (Giasson, 2011) pour découvrir des mots nouveaux.
- Ajouter, à tour de rôle, un ou des mots au début, au milieu ou à la fin d'une phrase pour la rallonger, en répétant la phrase depuis le début.
- Trouver un synonyme, un antonyme ou une définition pour un mot pigé.
- Trouver des mots de la même famille qu'un autre.
- Faire deviner un mot à partir d'indices (sa définition, un synonyme, un antonyme, etc.).
- Mimer ou illustrer des expressions idiomatiques (*donner sa langue au chat, faire une tempête dans un verre d'eau*).
- Présenter le mot du jour et animer des activités ludiques autour de ce mot.
- Créer une chaîne de mots en trouvant, à tour de rôle, un mot qui commence par la dernière lettre du mot précédent.
- Exploiter le mur de mots de façon dynamique et créative.
- Faire des prédictions à partir des mots tirés d'un livre ou d'un texte.
- Décrire une illustration dissimulée en invitant les autres à la visualiser à l'aide des détails fournis.
- Créer une constellation de mots (schéma conceptuel) sur un concept ou un thème dans différentes matières.
- Réaliser des organisateurs (escalier de mots, ancre de mots, échelle sémantique) pour mettre en relief les caractéristiques d'un mot.
- Inventorier et catégoriser des mots associés à un thème.
- Fournir des mots pour compléter un extrait.
- Observer des mots qui s'orthographient et se prononcent de la même manière, mais qui ont des significations différentes.
- Ressortir les mots « chics », les mots recherchés des albums, romans, etc.

Astuces :

- *Miser sur les activités de vocabulaire à l'oral pour ensuite amorcer le transfert des nouveaux mots vers l'écrit.*
- *L'utilisation des outils technologiques est une modalité à favoriser pour l'enseignement du vocabulaire.*



Pour en savoir plus...

Boaz, A. (2015). *55 stratégies pour mieux apprendre*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.

Japel, C., Vuattoux, D., Bergeron, L. et Dion E. (2008). *Les histoires de Mimi et ses amis. Trente livres d'histoires avec manuel pédagogique*. Laboratoire sur les pratiques d'enseignement appuyées par la recherche, UQAM.

Mackay, M. (2012). *Jouons avec les mots. Activités pour enrichir le vocabulaire des jeunes élèves*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Mallette, R. et Vinet, C. (2013). *Les murs de mots, tome 2*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Mallette, R. et Vinet, C. (2009). *Les murs de mots*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture*.

Trehearne, M.P. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Trehearne, M.P. (2006). *Littératie de la 3^e à la 6^e année*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Trehearne, M.P. (2005). *Littératie dès la maternelle*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Sites

ABRACADABRA (Centre d'étude sur la performance et l'apprentissage)

<http://www.ctreq.qc.ca/realisation/abracadabra/>

**Apprenants en difficulté et littératie (ADEL) –
Guide pédagogique danse et vocabulaire sur les 4 saisons**

[http://www.adel.uqam.ca/?q=content/
guide-p%C3%A9dagogique-danse-et-vocabulaire-sur-les-4-saisons](http://www.adel.uqam.ca/?q=content/guide-p%C3%A9dagogique-danse-et-vocabulaire-sur-les-4-saisons)

**Apprendre, réviser, mémoriser – Tout pour apprendre efficacement
(à l'école et ailleurs)**

<http://apprendre-reviser-memoriser.fr/jeux-vocabulaire-enfants/>

**Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) –
Banque d'activités pédagogiques**

<http://www.acef.ca/c/bap/>

Fonds de recherche : Société et culture, QUÉBEC

[http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/la-recherche/la-recherche-en-vedette/
histoire/apprendre-en-dansant-foltvxsm1457368004258](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire/apprendre-en-dansant-foltvxsm1457368004258)

L'@telier (Ressources pédagogiques en ligne)

www.atelier.on.ca

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)

<http://rire.ctreq.qc.ca/ressources/litteratie-langage/>

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/01/programme-litteratie-langage/>

Jeu

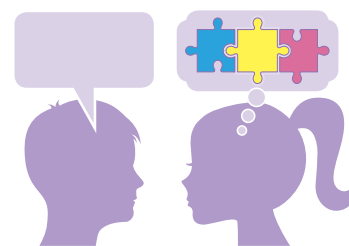
**Gaudreau, A. (2010). *Rallye : pour le plaisir de jouer avec les sons et les mots.*
Montréal, QC : Chenelière Éducation.**



6

La forme

La forme, c'est l'aspect morphosyntaxique du message. L'élève utilise des conventions linguistiques pour comprendre ou exprimer un message et structurer sa pensée, par exemple l'ordre des mots, les structures de phrases, le temps des verbes, les marqueurs de relation, le genre et le nombre et les classes de mots. L'aspect morphosyntaxique d'un message fait appel à la conscience morphologique ainsi qu'à la conscience syntaxique.



La conscience morphologique conduit l'enfant à manipuler les morphèmes, c'est-à-dire les plus petites unités de forme et de sens à l'intérieur d'un mot telles que les affixes (préfixes et suffixes) et les racines, afin de comprendre les règles de formation des mots.

Adapté du Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)

<http://rire.ctreq.qc.ca/>

La conscience syntaxique à l'oral est la conscience qu'il existe des règles pour construire une phrase intelligible ou un message cohérent.

L'atelier – Ressources pédagogiques en ligne www.atelier.on.ca

Pourquoi développer la conscience morphosyntaxique ?

La conscience morphosyntaxique permet à l'élève de communiquer un message clair à l'oral en assemblant les mots correctement dans une phrase et en utilisant la forme juste des mots. Elle lui permet également de comprendre les phrases de plus en plus complexes qu'il entend quotidiennement : conversations, discussions en classe, consignes, présentations, etc.

Ces connaissances sont mises à contribution dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En lecture, l'élève développe sa fluidité en lisant par groupes de mots ou syntagmes et gère sa compréhension en s'appuyant sur des indices syntaxiques. En écriture, l'élève rédige des phrases en respectant les règles de la langue.

La conscience morphologique est ainsi bien présente lors des premiers apprentissages du langage écrit et, contrairement au développement de la conscience phonologique qui atteindrait un plateau en 3^e année, elle apparaît en constante évolution tout au long du primaire.

Berninger, Abbot, Nagy, et Carlisle, 2010 ,
cité dans St-Pierre, M.-C., 2016

6.1 Principes de base du développement de la conscience morphosyntaxique

- Être un modèle linguistique pour les élèves en intégrant progressivement des phrases plus complexes (phrases juxtaposées, phrases subordonnées, emploi de marqueurs de relation, etc.).
- Valoriser l'emploi de structures correctes.
- Reformuler les phrases de l'élève et l'inviter à répéter la forme complète et/ou correcte.
- Encourager les élèves à répondre en phrases complètes.
- Poser des questions ouvertes qui amènent les élèves à décrire, à raconter, à expliquer, à justifier.
- Guider les élèves dans leur prise de conscience que la langue écrite diffère de la langue parlée.
- Exposer les élèves à la langue littéraire, c'est-à-dire aux diverses formes de phrases dont recèlent les livres.
- Planifier un enseignement explicite de la structure des phrases à partir des erreurs repérées dans les communications orales des élèves.
- Offrir des supports auditifs comme un éventail de chansons, de comptines et d'histoires enregistrées.
- Introduire progressivement le métalangage, c'est-à-dire les mots pour décrire leurs apprentissages.

- Amener les élèves à comprendre le rôle des affixes (préfixes et suffixes) dans la signification du mot ;
- Offrir un contexte signifiant qui permet d'utiliser les affixes nouvellement appris.

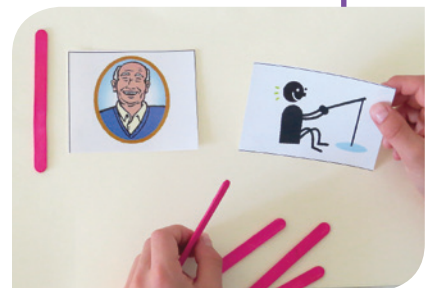
Nombre d'études suggèrent que la conscience morphologique joue un rôle qui s'avère particulièrement important dans la deuxième moitié de la scolarisation primaire.

Carlisle et Goddwin, 2014, cité dans St-Pierre, M.-C., 2016

6.2 Suggestions d'activités pour développer la conscience morphosyntaxique

Activités

- Composer des messages au moyen d'un tableau idéographique (tableau avec pictogrammes, jetons, bâtonnets...).
- Rétablir l'ordre des mots dans une phrase.
- Deviner les mots cachés dans une phrase.
- Écouter une phrase incomplète et prédire le mot manquant.
- Inventer des phrases à partir d'images ou de mots pigés.
- Produire une phrase à partir des amorces fournies : son début, son milieu ou sa fin.
- Construire une phrase collective en y ajoutant, à tour de rôle, un mot.
- Créer des allitérations, c'est-à-dire des phrases dont chacun des mots commence par le même son.
- Améliorer une phrase ordinaire en remplaçant ou en ajoutant des mots.
- Réparer des phrases dans lesquelles il manque des mots ou l'ordre des mots n'est pas respecté.



(suite à la page suivante)

- Rallonger des phrases en utilisant des adjectifs, des adverbes, des prépositions (avec, dans, sur, etc.) ou des marqueurs de relation (parce que, si, mais, etc.).
- Combiner deux phrases sans employer la conjonction « et ».
- Manipuler les phrases à l'oral en déplaçant, en remplaçant, en supprimant ou en ajoutant des groupes syntaxiques.
- Composer oralement une histoire collective en ajoutant, à tour de rôle, une phrase. Variante : chaque nouvelle phrase doit être introduite par *malheureusement* ou *heureusement*, par exemple.
- Improviser de courts textes oraux, des dialogues ou des jeux de rôles et les enregistrer.
- Écouter, lire ou rédiger des livres à structures répétées.
- Classer des adjectifs commençant par un préfixe donné, selon leur prononciation (p. ex. : le préfixe **in-**, **prononcé « ine »** : *inattaquable*, *inadmissible*, *inimitable* vs le préfixe **in-**, **prononcé « in »** : *indestructible*, *inconfortable*, *indésirable*).
- Construire le plus de mots possibles avec des affixes donnés et énoncer leur signification (p. ex. : *maison* avec l'ajout du suffixe **-ette** donne le mot *maisonnette* qui signifie *une petite maison*, *rouille* avec l'ajout du préfixe **anti-** donne le mot *antirouille* qui signifie *contre la rouille*).
- Jouer à *Jeopardy* en associant un affixe à une catégorie et un indice à une définition (p. ex. : Dans la **catégorie du préfixe in-**, l'indice est « quand la pluie mouille mes vêtements, je me sens _____ . » La réponse est « inconfortable ».)



Photo : shock



Pour en savoir plus...

Abbott, C., Godinho, S., et Fortin, A. (2011). *S'exprimer, écouter et apprendre. Des activités interactives en communication orale pour les élèves de 8 à 14 ans.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Clark S., et al. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture.* Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière.

Corbett, P. et Turgeon, E. (2012). *Le français par le jeu. Activités pour exercer la pensée, le langage et l'écriture.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Delamain, C., Spring, J. et Boucher, H. (2009). *Parler, écouter et comprendre. Activités pour enfants de 5 à 7 ans.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Delamain, C., Spring, J. et Bourcher, H. (2009). *Comprendre et utiliser le langage oral. Activités pour enfants de 7 à 9 ans.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Dugas, B. (2009). *La grammaire de la phrase en 3D.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Macceca, S. et Brummer, T. (2010). *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales.* Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc.

Tardieu, O. et Stanké, B. (1999). *Une phrase à la fois. Activités morphosyntaxiques.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Sites

**Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) –
Banque d'activités pédagogiques**

<http://www.acef.ca/c/bap/index.php>

L'@telier (Ressources pédagogiques en ligne)

www.atelier.on.ca

Parlons Apprentissage

<http://parlonsapprentissage.com/la-conscience-morphologique-un-ingredient-actif-dans-lapprentissage-du-langage-ecrit-premiere-partie/>

<http://parlonsapprentissage.com/la-conscience-morphologique-un-ingredient-actif-dans-lapprentissage-du-langage-ecrit-deuxieme-partie/>

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)

http://rire.ctreq.qc.ca/2014/04/conscience_morphologique/

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/01/orthographe-lexicale/>

http://rire.ctreq.qc.ca/2014/09/oral_ecrit/

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/06/syntaxe-prescolaire/>

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/01/programme-litteratie-langage/>

TA@l'école

<http://www.taalecole.ca/litteratie/>

[phonologique-orthographique-et-morphologique/](http://www.taalecole.ca/litteratie/phonologique-orthographique-et-morphologique/)

Jeux

Stanké, B. (2009). *Temps Temps*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Stanké, B. (2008). *Les Pros du Nom*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

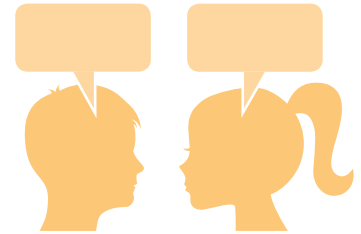


7

La fonction

La fonction, c'est-à-dire l'aspect pragmatique du message, fait référence à la connaissance du langage qui permet de communiquer dans divers contextes, avec diverses personnes et à des fins variées. Elle implique une compréhension du mode d'emploi du langage selon le public visé : savoir comment parler en tenant compte des gens à qui l'on s'adresse, du sujet de la conversation et de l'objectif. Elle concerne également les règles implicites de la conversation relatives à la communication efficace.

Adapté de Trehearne, 2006



Pourquoi développer les habiletés de locuteur et d'auditeur des élèves ?

Dans les nombreux contextes sociaux de leur parcours scolaire, les élèves ont à parler et à écouter de manière efficace ; leur réussite scolaire et sociale en dépend. Pour ce faire, ils ajustent leurs propos selon l'intention de communication et leurs interlocuteurs ; ils prennent conscience des éléments prosodiques et non verbaux ; ils exploitent divers types de discours et ils respectent les règles implicites de la conversation.

Ces habiletés de locuteur et d'auditeur sont transférables et favorisent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pensons à l'intention de lecture, aux prédictions appuyées des indices textuels, au choix de la structure textuelle selon l'intention d'écriture et à la prise en compte du destinataire, pour ne nommer que celles-là.

Le développement d'habiletés en communication orale est essentiel à la réussite des élèves dans toutes les sphères de leur vie à l'école, et ces habiletés jouent un rôle central dans la formation de jeunes adultes avertis, réfléchis et sûrs d'eux.

Abbott et Godinho, 2011

7.1 Principes de base du développement des habiletés de locuteur et d'auditeur

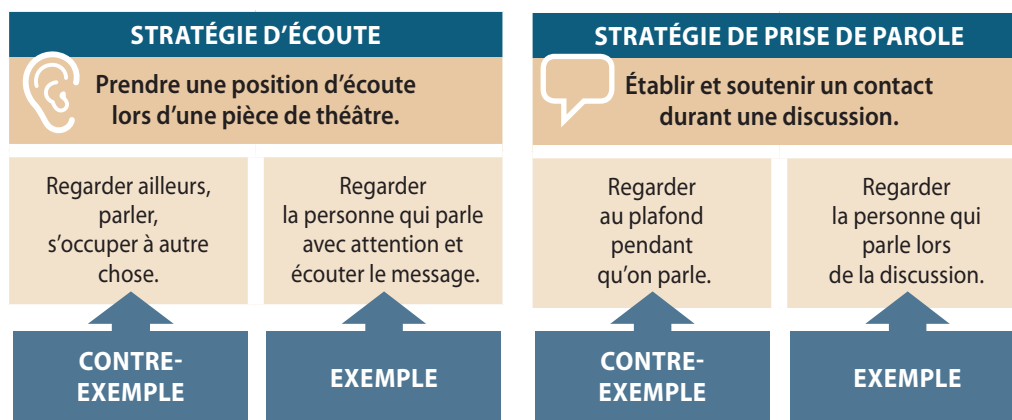
- Servir de modèle d'une écoute active et d'une prise de parole qui respectent les règles implicites de la conversation.
- Souligner et valoriser les bons comportements d'écoute et de prise de parole.
- Planifier de nombreuses occasions d'écoute et de prise de parole en plénière, en petits groupes et en dyades dans toutes les matières.
- Prévoir un temps d'objectivation à la suite des activités d'écoute et de prise de parole.
- Faire distinguer les différentes intentions de communication (demander de l'aide, donner des consignes, exprimer ses sentiments, raconter une aventure, donner son opinion, etc.).
- Montrer que le vocabulaire et la syntaxe varient selon l'intention de communication et selon le ou les auditeurs.
- Observer les comportements langagiers des élèves :
 - ➔ le respect des règles implicites de la conversation (transmettre un message clair, amorcer et clore une conversation, interrompre de manière appropriée, etc.);
 - ➔ les éléments non verbaux et prosodiques (langage corporel, contact visuel, intensité et ton de la voix, etc.);
 - ➔ la capacité à adapter leur façon de parler (parler à un adulte ou à un camarade, discuter en classe ou dans la cour, etc.);
 - ➔ la capacité à écouter de manière active (intention d'écoute, respect du locuteur, demande de précisions, etc.).
- Enseigner explicitement les stratégies d'écoute et de prise de parole (voir chapitre 12).
- Offrir un enseignement ciblé sur la façon de s'y prendre pour améliorer l'écoute et la prise de parole (voir chapitre 12).

J'ai utilisé des formes organiques et des lignes courbes pour créer du mouvement dans mon œuvre.



Photo : Gemnadily Poznyakov

- Enseigner explicitement les habiletés sociolinguistiques du travail d'équipe dans toutes les matières.
- Offrir des appuis visuels (aides-mémoires, tableaux en T, etc. Voir annexes dans le portail du MEDPE).
- Définir, avec les élèves, les bons comportements de locuteur et d'auditeur en mettant en relief exemple et contre-exemple (voir chapitre 12) :



7.2 Suggestions d'activités pour développer les habiletés de locuteur et d'auditeur

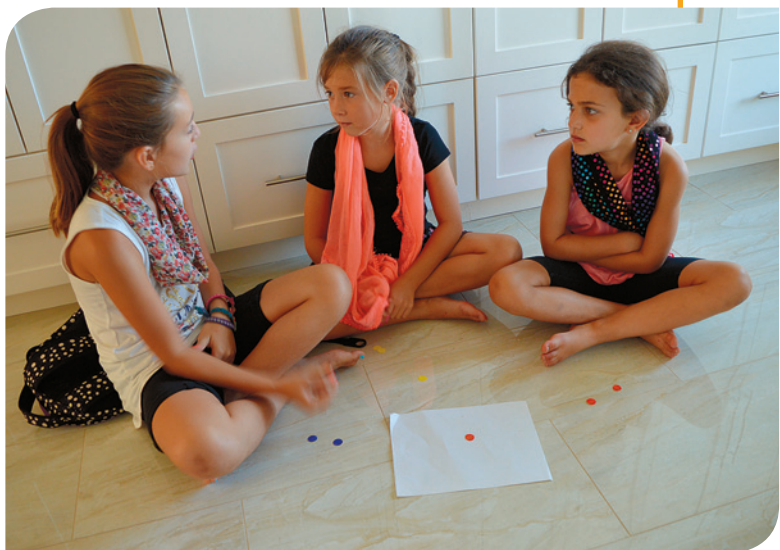
Ces activités peuvent se faire dans toutes les matières scolaires.

Activités

- Réaliser et afficher un aide-mémoire qui illustre comment l'écoute fait travailler les oreilles (pour écouter), les yeux (pour regarder la personne qui parle) et le cerveau (pour réfléchir).
- Suivre les signaux établis pour porter attention et écouter.
- Déterminer son intention d'écoute (pour le plaisir, pour s'informer, pour suivre une consigne, pour répondre à une question, pour réagir).
- Décrire et illustrer la démarche pour interrompre adéquatement (choisir le moment opportun, obtenir l'attention de la personne qui parle, expliquer la raison de l'interruption).
- Participer à des activités ludiques qui développent l'écoute active et l'expression d'un message clair :
 - ➔ jeux de mémoire auditive (se rappeler une série de mots, un message, une blague, une comptine) ;
 - ➔ jeux de langage corporel (utiliser des expressions faciales et le langage corporel pour exprimer des émotions et mimer des actions ou des histoires) ;

(suite à la page suivante)

- ➔ jeux de devinettes (identifier un objet décrit verbalement, trouver le mensonge parmi trois énoncés) ;
- ➔ jeux de consignes (réaliser une tâche en écoutant les consignes d'un partenaire).
- Explorer diverses activités dans des centres d'apprentissage favorisant le développement de l'écoute, de la prise de parole et de l'expression :
 - ➔ centre d'écoute (p. ex : inventer une histoire et l'enregistrer, mettre en ordre les images des différentes scènes d'un récit entendu) ;
 - ➔ centre de conversation (discuter avec un pair qui a lu le même livre, raconter une histoire à un pair, résoudre un problème en collaboration avec un pair) ;
 - ➔ centre d'art dramatique (raconter une histoire devant un auditoire en utilisant des marionnettes, des masques, des figurines).
- S'engager activement dans les diverses structures coopératives proposées (jetons de conversation, réfléchir-partager-discuter, entrevue en trois étapes, cercles concentriques, etc.).
- Explorer les activités des situations d'apprentissage en communication orale : l'interaction orale, l'expression et la présentation orale (voir chapitre 9).
- Suivre les règles de l'écoute et de la prise de parole lors du cercle de lecture, de l'enseignement réciproque, de l'atelier d'écriture ou du groupe de révision rédactionnelle.
- Jouer un rôle assigné (animateur, porte-parole, gardien de la parole, etc.) lors du travail d'équipe.
- Autoévaluer ses habiletés d'écoute et de prise de parole (voir chapitre 11).





Pour en savoir plus...

Abbott, C., Godinho, S. et Fortin, A. (2011). *S'exprimer, écouter et apprendre. Des activités interactives en communication orale pour les élèves de 8 à 14 ans.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (2007). *Ma parole! Ressource en communication orale – 4^e année.* Ottawa, ON : CFORP.

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (2007a). *Ma parole! Ressource en communication orale – 5^e année.* Ottawa, ON : CFORP.

CMEC (2008). *Trousses de formation en communication orale et sur les stratégies de lecture et d'écriture.*

De Gaetano, J.G. et Stanké, B. (2003). *Écouter, comprendre et agir. Activités pour développer les habiletés d'écoute, d'attention et de compréhension verbale.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Diller, D. (2010). *Les centres de littératie.* Adaptation : Prenoveau, J. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Howden, J. et Laurendeau, F. (2005). *La coopération : un jeu d'enfant. De l'apprentissage à l'évaluation.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Karsenti, T. et Collin, S. (2010). *70 activités motivantes de communication orale.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Miyata, C. (2004). *L'art de communiquer oralement. Jeux et exercices d'expression orale.* Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.

Scholastic (2013). *Trousse pour la communication orale, étape 1.* Markham, ON : Scholastic Canada.

Scholastic (2013). *Trousse pour la communication orale, étape 2.* Markham, ON : Scholastic Canada.

Sites

Bibliothèques publiques du Nouveau-Brunswick

(Ressources en ligne pour les enfants)

<http://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/ministeres/bpnb/enfants.html>

L'@telier (Ressources pédagogiques en ligne)

www.atelier.on.ca

Pédagogie à l'école de langue française (PELF)

<http://www.pelf.ca>

Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)

<http://rire.ctreq.qc.ca/2015/09/communication-orale/>

<http://rire.ctreq.qc.ca/2016/01/programme-litteratie-langage/>

8

Le langage réceptif et le langage expressif

Le développement des quatre composantes interdépendantes du langage oral invite l'enseignante et l'enseignant à observer l'usage que fait l'élève des deux formes du langage : le langage réceptif et le langage expressif.



Le langage réceptif (l'écoute) rend possible le traitement de l'information et l'approfondissement de la compréhension.



Le langage expressif (la prise de parole) permet l'articulation de la pensée.

L@telier (Ressources pédagogiques en ligne)

www.atelier.on.ca

Pour inciter l'élève à utiliser son langage réceptif et son langage expressif, l'enseignante ou l'enseignant planifie quotidiennement des situations de communication orale. Le plus souvent, ces multiples contextes de communication orale placent l'élève en interaction avec d'autres ; il assume alors, tour à tour, le rôle de locuteur et d'auditeur dans un échange dynamique et spontané. En tant qu'auditeur, l'élève fait preuve d'écoute active ; en tant que locuteur, il développe une prise de parole efficace. Pour ce faire, il bénéficie d'un enseignement explicite des stratégies d'écoute et de prise de parole (voir chapitre 12).



9

Les situations d'apprentissage en communication orale

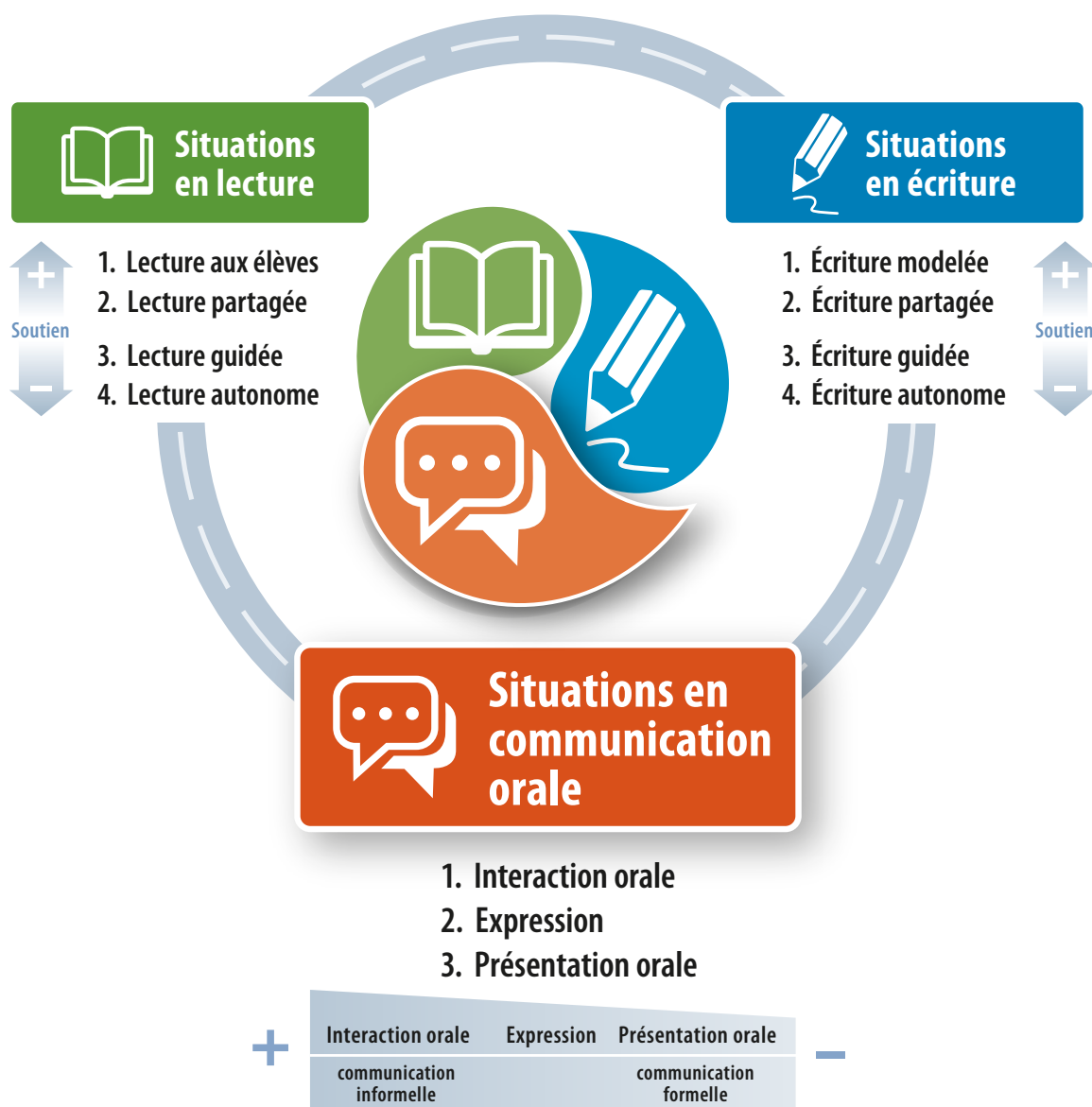
Les nombreuses occasions d'écouter et de prendre la parole prévues par l'enseignante et l'enseignant se catégorisent, selon leur contexte informel ou formel, en trois situations de communication orale : **l'interaction orale, l'expression** et **la présentation orale**. En invitant l'élève à écouter et à parler dans divers contextes, ces situations accordent une place de choix à l'amélioration de ses habiletés langagières en communication orale, mais aussi aux habiletés qui se transfèrent en lecture et en écriture dans toutes les matières. De plus, l'interaction orale, l'expression et la présentation orale sont autant de moments privilégiés permettant à l'enseignante et à l'enseignant d'observer la mise en pratique des stratégies d'écoute et de prise de parole enseignées ainsi que d'évaluer l'état de l'acquisition des habiletés langagières.

Bien que les activités de présentation orale et d'expression permettent d'exploiter la communication formelle, il est essentiel de valoriser davantage les activités d'interaction orale, car elles favorisent le développement de la réflexion, de la compréhension et de la production de sens en communication informelle.



La figure ci-dessous représente l'interrelation et la complémentarité entre les situations d'apprentissage en littératie équilibrée. Il revient aux enseignantes et aux enseignants d'orienter leur planification d'enseignement de sorte à assurer un soutien à l'apprentissage.

Figure 4
Les situations d'apprentissage en littératie équilibrée



9.1 L'interaction orale

L'interaction orale est une situation informelle et spontanée de communication orale qui amène les élèves à échanger pour donner de l'information, exprimer leurs émotions ou leurs sentiments, formuler des questions ou des consignes, coopérer à un projet, résoudre des problèmes, tout en fournissant des efforts d'attention.

Cette situation de communication orale s'impose comme une priorité dans l'enseignement et l'apprentissage de toutes les matières du curriculum.

Adapté de l'@telier. Ressources pédagogiques en ligne.
www.atelier.on.ca

Pourquoi prévoir des activités d'interaction orale ?

L'interaction orale favorise la mise en application des habiletés d'écoute et de prise de parole, mais facilite aussi la construction des apprentissages dans toutes les matières. Elle permet à l'élève :

- d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses opinions à l'égard de sujets personnels ou scolaires ;
- de s'observer comme locuteur et d'apprécier sa capacité à interagir verbalement avec les autres ;
- de parler pour apprendre, c'est-à-dire de parler pour valider et construire ses apprentissages avec les autres ;
- de traduire en mots ses pensées ;
- d'utiliser et de décoder le langage non verbal ;
- de développer son vocabulaire et ses structures langagières dans toutes les matières.

La consultation



Photo : Andrey Kiselev

Activités pour développer l'interaction orale

Ces activités peuvent se faire dans toutes les matières scolaires.

ACTIVITÉS	DESCRIPTIONS
Le remue-méninge	Le remue-méninge facilite l'activation des connaissances antérieures des élèves sur un sujet donné. Il se réalise en petits groupes ou en groupe-classe.
La nouvelle du jour	La nouvelle du jour invite l'élève à raconter un événement personnel ou un événement de l'actualité aux autres élèves de la classe. L'élève s'inspire des questions-clés : qui, quoi, où, quand, comment et pourquoi.
Écouter-échanger	Écouter-échanger amène les élèves à redire dans leurs propres mots un texte lu par l'enseignante ou l'enseignant et à partager leurs réactions dans de petits groupes de 3 à 5 élèves.
Les pratiques d'orthographe approchées	La démarche des orthographe approchées est une discussion au cours de laquelle les élèves, en groupes de 3, arrivent à un consensus sur l'orthographe d'un mot proposé par l'enseignante ou l'enseignant. Lors du retour, les élèves partagent les stratégies qu'ils ont utilisées.
La conversation	La conversation est un court échange spontané où l'élève partage ses idées et exprime ouvertement ses sentiments ou ses opinions.
La discussion	La discussion est une activité d'interaction orale qui permet à l'élève de présenter son point de vue et d'écouter celui des autres sur un sujet. Elle peut se faire à partir d'un énoncé, d'une illustration, d'une question ou encore à la suite de la lecture d'un texte ou d'un visionnement. La discussion a pour but de favoriser la réflexion et la participation de chaque élève en l'amenant à présenter des arguments pour convaincre.
La consultation	La consultation est une activité d'interaction orale au cours de laquelle un élève ou un groupe d'élèves présente à ses pairs une ébauche de sa production (p. ex. : un poème, un schéma, le plan d'une recherche ou d'un texte, la démonstration d'une résolution de problèmes). La consultation peut se faire à toutes les étapes de réalisation d'une tâche. Elle permet de recevoir une rétroaction en vue d'améliorer sa production.
Le cercle de lecture	Le cercle de lecture est une activité d'interaction orale lors de laquelle un groupe d'élèves se rencontrent pour échanger leurs réactions vis-à-vis la lecture d'un même texte. Cette activité permet aux élèves de partager librement des idées et d'exprimer les émotions que suscite la lecture de textes variés. L'objectif du cercle de lecture est de développer le goût de lire.
La chaise de l'auteur	La chaise de l'auteur est une activité d'interaction orale qui permet à l'élève de partager avec le groupe sa production écrite à une étape du processus d'écriture. À la suite du partage de sa production, l'élève a l'occasion de répondre aux questions des auditeurs et de réagir à la rétroaction constructive de ses pairs. L'activité valorise l'élève en tant qu'auteur et améliore son estime de soi.
L'enseignement réciproque	L'enseignement réciproque est une activité d'interaction orale au cours de laquelle tous les membres d'un groupe construisent ensemble le sens d'un texte en faisant des prédictions, en clarifiant, en résumant et en posant des questions. Cette activité vise à améliorer la compréhension des textes à lire dans toutes les matières scolaires.

Adapté du MEO 2007 et 2008

9.2 L'expression

L'expression est une situation de communication indispensable au développement des habiletés langagières et de la pensée créative et critique. Elle fait appel à l'imaginaire des élèves, en pleine effervescence, en les invitant à participer à des scènes impromptues ou à interpréter avec expression des textes dotés d'illustrations riches et variées. L'expression fait le pont entre la lecture fluide et expressive, modelée par l'enseignante ou l'enseignant, et l'exploitation de la voix et du langage non verbal par les élèves lorsqu'ils imitent, improvisent ou interprètent des personnages.

Adapté de L@telier. Ressources pédagogiques en ligne.
www.atelier.on.ca

Pourquoi prévoir des activités d'expression ?

L'expression favorise la mise en application des habiletés d'écoute et de prise de parole, mais stimule la compréhension et l'appréciation de textes variés dans toutes les matières. Elle permet à l'élève :

- de jouer avec les mots, de découvrir des personnages, d'animer des textes ;
- d'apprécier les qualités expressives et ludiques de la langue ;
- de développer sa pensée critique et créative ;
- de démontrer sa compréhension d'un texte par des moyens visuels, auditifs et kinesthésiques ;
- d'améliorer la fluidité de sa prise de parole et de sa lecture ;
- d'exploiter le langage non verbal à des fins d'expression ;
- de développer son vocabulaire et ses structures langagières ;
- d'acquérir des notions de grammaire.



Activités pour développer l'expression

Ces activités peuvent se faire dans toutes les matières scolaires.

ACTIVITÉS	DESCRIPTIONS
Les jeux de rôles	<p>Les jeux de rôles sont de courtes mises en scène qui invitent l'élève à se mettre dans la peau d'un personnage. Ces activités d'expression axées sur l'interprétation de textes par le jeu peuvent prendre, entre autres, les formes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Le mime est un genre de spectacle fondé sur le geste et l'expression corporelle. ➔ Le tableau vivant est un spectacle constitué d'un groupe de personnes disposées sur la scène de manière à reproduire ou à évoquer un tableau célèbre ; groupe de personnages immobiles. ➔ La saynète est une courte scène, généralement comique et rapide, parfois improvisée, interprétée par un nombre restreint d'acteurs. <p>En exploitant judicieusement les jeux de rôles, on peut faire découvrir aux élèves leur patrimoine culturel et celui des autres.</p>
Le théâtre des lecteurs	<p>Le théâtre des lecteurs est une activité d'expression qui permet à deux élèves ou plus de lire un texte de façon expressive face à un auditoire. Le texte est transformé pour être présenté sous forme de dialogue et de narration. Le théâtre des lecteurs peut se faire dans toutes les matières à partir de textes narratifs. Il contribue au développement des habiletés de fluidité et du goût pour la lecture et permet d'approfondir la compréhension des textes à lire.</p>
L'entretien	<p>L'entretien avec un personnage est une courte activité d'expression où l'élève incarne un personnage et répond à des questions posées par ses pairs. Cette activité se fait à la suite de la lecture de textes mettant en scène des personnages divers (p. ex. : récit, biographie, texte en études sociales). L'entretien avec un personnage permet à l'élève de démontrer sa compréhension du texte en établissant des liens entre les différents aspects du personnage et les événements de son histoire.</p>
L'improvisation	<p>L'improvisation est une activité d'expression au cours de laquelle quelques acteurs improvisent une petite saynète à partir d'une situation, d'un mot, d'un personnage ou d'un thème. Un arbitre veille au respect et au bon déroulement du match. L'équipe a trente secondes de réflexion pour se donner des rôles, trouver une situation, une introduction et une suite. L'enseignante ou l'enseignant peut s'inspirer des attentes et des contenus des différentes matières scolaires pour définir les sujets d'improvisation. L'improvisation permet à l'élève de rester à l'écoute de soi et de l'autre, et d'exploiter sa pensée créative.</p>

Adapté du MEO 2007 et 2008

9.3 La présentation orale

La présentation orale est une situation de communication qui aide les élèves à acquérir la confiance en soi en développant les stratégies nécessaires pour parler en public. L'enseignante ou l'enseignant met l'accent sur l'entraînement à prendre la parole devant un public, à partir d'activités structurées.

L@telier. Ressources pédagogiques en ligne.

www.atelier.on.ca

Pourquoi prévoir des activités de présentation orale ?

La présentation orale favorise la mise en application des habiletés d'écoute et de prise de parole, et invite l'élève à explorer en profondeur un sujet afin de le présenter devant un auditoire. Elle permet à l'élève :

- d'exploiter un vocabulaire descriptif varié et précis ;
- d'organiser ses idées de façon logique et séquentielle ;
- de développer la confiance en soi ;
- de profiter d'un climat propice à la prise de risques ;
- de recourir à des éléments visuels, des moyens technologiques ou médiatiques pour appuyer sa présentation ;
- d'exploiter le langage non verbal ;
- de mettre en pratique ses habiletés langagières ;
- de développer des habiletés communicatives comme le contact et la prise en compte de son auditoire ;
- de recevoir une rétroaction continue et constructive.



L'exposé

Activités pour développer la présentation orale

Ces activités peuvent se faire dans toutes les matières scolaires.

ACTIVITÉS	DESCRIPTIONS
Montre et raconte	Montre et raconte invite l'élève à présenter un objet personnel ou un objet en lien avec un sujet à l'étude en respectant les consignes données par l'enseignante ou l'enseignant.
La récitation d'un poème ou d'une fable	La récitation d'un poème ou l'interprétation d'une comptine amène l'élève à mémoriser et à présenter un court texte devant un groupe. Cette activité de présentation orale permet à l'élève de développer sa confiance en soi et les habiletés propres à la récitation (débit, rythme, prononciation, liaisons...).
Le minidébat	Le minidébat est une activité de présentation orale au cours de laquelle l'élève fait valoir un point de vue sur un sujet donné dans le but de convaincre ses interlocuteurs de modifier partiellement ou totalement leur point de vue ou leur comportement. L'enseignante ou l'enseignant choisit un sujet qui touche directement les élèves et qui suscite des réactions divergentes dans la classe. Le minidébat permet à l'élève de mettre en pratique des habiletés en communication orale (p. ex. : écouter et respecter l'autre, verbaliser des arguments et les justifier, exercer un esprit critique, porter un jugement).
Le compte rendu	Le compte rendu est une activité de présentation orale au cours de laquelle l'élève rend compte avec exactitude d'un événement : spectacle, sortie éducative, fête familiale, rencontre d'une célébrité ou événement sportif. Le compte rendu permet à un auditoire de se faire une représentation fidèle et complète de l'évènement ou de l'expérience.
L'entrevue	L'entrevue est une activité de présentation orale au cours de laquelle l'élève interviewe, devant un auditoire, une personne de la communauté (p. ex. : technicien, parent, auteur) ou une personne de l'école (p. ex. : élève, membre du personnel, orthophoniste). L'entrevue amène l'élève à être attentif aux propos de l'autre et à élargir ses connaissances dans un domaine précis pour enrichir ses échanges.
L'exposé	L'exposé est une activité de présentation orale au cours de laquelle l'élève présente, sous forme de synthèse, un sujet de son choix ou un thème à l'étude. Il constitue l'aboutissement d'une recherche et exige une préparation minutieuse. L'exposé permet à l'élève de démontrer à ses pairs sa maîtrise du sujet exploité.

Adapté du MEO 2007 et 2008

Astuce : Tirer profit des nombreux contextes signifiants offerts pour l'exposé : le concours d'art oratoire, la soirée de poésie, les journées portes ouvertes, l'expo-sciences, la foire pédagogique, etc.

Le minidébat

Je suis contre
l'exploitation des enfants-ouvriers.
On ne devrait pas acheter
des vêtements qui sont fabriqués
dans des ateliers où l'on fait
travailler des enfants !



Photo : pressmaster



Pour en savoir plus...

Delamain, C., Spring, J. et Boucher, H. (2009). *Comprendre et utiliser le langage oral*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Delamain, C., Spring, J. et Boucher, H. (2009). *Parler, écouter et comprendre*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la 3^e année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année. Fascicule 5 : La communication orale*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Saada, J. et Makarow, E. (2012). *Communiquer pour apprendre, apprendre à communiquer*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Trehearne, M. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année*. Répertoire de ressources pédagogiques. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Trehearne, M. (2006). *Littératie de la 3^e à la 6^e année*. Répertoire de ressources pédagogiques. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle*. Répertoire de ressources pédagogiques. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Sites

ÉduSourceOntario

<http://www.edusourceontario.com/>

Formation pédagogique inclusive pour les enseignants-ressources novices

<http://inclusion.nbed.nb.ca/Page/Visit?slug=m6-section-2-volet-communication-orale&module=module-6>

L'@telier (Ressources pédagogiques en ligne)

www.atelier.on.ca



10

L'oral réflexif : parler pour apprendre

Le rôle essentiel de la communication orale comme **catalyseur à l'apprentissage** n'est plus à débattre. Sur ce point, les recherches concordent : **l'oral est à la base de tous les apprentissages**. Concrètement, l'enfant parle pour se construire une identité, pour socialiser, pour apprendre et pour penser.

On qualifie d'oral réflexif la communication orale au service de l'apprentissage et de la réflexion sur l'apprentissage.

L'oral réflexif est l'oral qui sert à comprendre, à préciser sa pensée, à comparer les interprétations, un oral constitutif de l'apprentissage, voire un révélateur possible des processus d'apprentissage.

Chemla et Dreyfus, 2002

L'enseignante ou l'enseignant joue un rôle clé dans le développement de la littératie critique de ses élèves. Certaines situations d'apprentissage se prêtent particulièrement bien à une prise de parole plus ciblée.

Voici des **pratiques gagnantes** qui soutiennent le développement du langage oral réflexif :

- améliorer la causerie et la discussion en misant sur les interactions entre les élèves ;
- présenter la discussion comme un moyen permettant de penser tout haut, de clarifier sa conception et de faire des liens créatifs ;
- intégrer la philosophie pour enfants en sollicitant la pensée critique et créative chez les élèves ;
- exploiter la lecture interactive en encourageant l'échange d'idées avant, pendant et après la lecture ;
- avoir recours à la pratique des orthographe approchées en invitant les élèves à partager et à négocier leurs représentations.

Adapté de Éducation-Montérégie, 2012

10.1 Le questionnement pour favoriser l'oral réflexif

En contexte de prise de parole plus spontanée, deux principes essentiels guident les interventions de l'enseignante et de l'enseignant : **donner la parole aux élèves et soutenir leur expression par des questions ouvertes.**

Selon plusieurs auteurs, savoir questionner est un art. Certains préconisent le recours à la taxonomie de Bloom (voir le tableau 1) afin de guider la formulation de questions faisant appel aux niveaux supérieurs de la pensée.

Inventons une nouvelle question de recherche avec les informations que nous venons de trouver au sujet des ouragans.



Photo: Tyler Olson

D'autres offrent des exemples de questions regroupées selon l'intention poursuivie par l'enseignante ou l'enseignant (voir le tableau 2).

Tableau 1

Exemples de questions selon les différentes habiletés de la taxonomie de Bloom

		HABILETÉS CIBLÉES		EXEMPLES DE QUESTIONS
		CRÉER		<ul style="list-style-type: none"> Élaborer Concevoir Composer Organiser
ÉVALUER		<ul style="list-style-type: none"> Évaluer Justifier Critiquer 	<ul style="list-style-type: none"> Apprécier Juger 	<ul style="list-style-type: none"> – Qu'est-ce qui est plus important et pourquoi ? – Lequel est le plus logique ? – Quels sont les forces et les défis ? – Quel est ton point de vue au sujet de... ? – Évalue les effets et les causes de... – Quelle est ton opinion sur... ?
ANALYSER		<ul style="list-style-type: none"> Comparer Ordonner Opposer Classer 	<ul style="list-style-type: none"> Distinguer Déduire Mettre en perspective 	<ul style="list-style-type: none"> – Comment... se compare-t-il à... ? – Quel est le rapport entre... et... ? – Quelles sont les causes et les effets de... ?
APPLIQUER		<ul style="list-style-type: none"> Appliquer Préparer Simuler 	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir Utiliser S'exercer 	<ul style="list-style-type: none"> – Pourquoi... est-il important ? – Qu'est-ce qui t'arriverait si... ? – Comment... ?
COMPRENDRE		<ul style="list-style-type: none"> Raconter Interpréter Ressortir Résumer 	<ul style="list-style-type: none"> Réviser Déduire Expliquer 	<ul style="list-style-type: none"> – Quelle est l'idée principale... ? – Explique ce que signifie... – Quels sont les faits ? – Quelles sont les opinions ?
ACQUÉRIR DES CONNAISSANCES		<ul style="list-style-type: none"> Identifier Nommer Énumérer Rappeler 	<ul style="list-style-type: none"> Décrire Énoncer Déterminer Nommer 	<ul style="list-style-type: none"> – Qui... ? – Qu'est-ce... ? – Décris... – Nomme...

Il est important de viser des questions de haut niveau afin d'amener les élèves à verbaliser et à préciser leurs réflexions et leurs idées dans toutes les matières.

Revisité par Anderson et coll. (2001)

Tableau 2

Exemples de questions en fonction de l'intention de communication poursuivie par l'enseignante ou l'enseignant

INTENTION	EXEMPLES DE QUESTIONS
<i>Pour favoriser l'expression de points de vue et amorcer la discussion</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que tu trouves intéressant dans cela ? • Est-ce que tu as déjà entendu parler de ce dont on parle ? • Avec quel point de vue es-tu d'accord, en désaccord ? • En quoi ce que nous venons de lire nous aide à mieux comprendre l'ensemble de l'histoire ? • Y a-t-il quelque chose qui te surprend dans ce que nous venons de lire ?
<i>Pour aider les élèves à expliquer leurs points de vue</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que c'est ce que tu veux dire ? • Ainsi tu penses que les points suivants sont importants... • Est-ce que je peux résumer comme ceci... ? • Voici ce que je considère comme le point essentiel de ce que tu dis...
<i>Pour amener les élèves à s'exprimer davantage et à clarifier leurs points de vue</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tu sembles vouloir dire que... • Est-ce qu'il se pourrait que... ? • Veux-tu dire que... ? • Moi, c'est ce que je t'ai entendu dire... • J'ai l'impression que... • Est-ce qu'on pourrait dire que ce que tu dis c'est que... ? • Ainsi, selon toi...
<i>Pour faire apparaître des options et examiner des choix possibles</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Il y a des gens qui pensent que... • Est-ce que quelqu'un a un autre point de vue sur le sujet ? • Est-ce qu'il se pourrait que... ? • Que se passerait-il si quelqu'un proposait de... ?

Éducation-Montérégie, 2012

En exploitant à bon escient ces questions et bien d'autres, l'enseignante ou l'enseignant exerce un rôle de médiateur auprès de ses élèves ; elle ou il encourage, soutient, enrichit et valorise la prise de parole au service de l'apprentissage.

L'évaluation de la communication orale

La nature fugace et spontanée de la communication orale fait appel à des modalités d'évaluation souples, continues et documentées. **L'observation directe de l'écoute et de la prise de parole** des élèves est sans contredit la stratégie d'évaluation à privilégier. Ces observations fréquentes informent l'enseignante ou l'enseignant des aspects de la communication orale qui demandent un enseignement explicite et lui permettent de planifier ses interventions selon les besoins des élèves. Ainsi, les situations d'interaction orale, d'expression et de présentation orale dans toutes les matières servent à cibler les besoins, mais aussi à fournir des occasions de réinvestissement des nouveaux acquis.



11.1 Principes de base de l'évaluation de la communication orale

- Planifier des observations fréquentes, régulières et documentées.
- Garder des traces (enregistrements audio et/ou vidéo, technologies).
- Observer les deux formes du langage (écoute et prise de parole) et les quatre composantes du langage (phonologie, contenu, forme et fonction). Voir les suggestions de critères observables à la section 11.2.
- Tenir compte des attitudes et des intérêts des élèves afin de déterminer leur degré de motivation face à la communication orale.
- Profiter des trois situations de communication orale pour observer les acquis et les besoins des élèves : l'interaction orale, l'expression et la présentation orale.
- Tenir compte de l'influence du contexte lors des situations plus formelles (anxiété à prendre la parole devant les autres, etc.).
- Exploiter une variété de moyens (observations, autoévaluation, évaluation des pairs) et d'outils d'évaluation (fiches, grilles, questionnaires, etc.).
- Observer quelques élèves quotidiennement.
- Définir les critères d'évaluation avec les élèves.
- Cibler quelques critères par observation.
- À des fins d'évaluation sommative, n'évaluer que les composantes qui ont été traitées, explorées ou travaillées avec les élèves.

Les récentes publications en communication orale proposent de nombreux modèles d'outils d'évaluation : grilles d'évaluation, grilles d'observation, questionnaires, etc.



Tableau 3

Les moyens et les outils d'évaluation de la communication orale

STRATÉGIES	SITUATIONS OBSERVÉES	OUTILS ¹
L'ÉVALUATION EXCLUSIVE DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT		
L'enseignante ou l'enseignant porte un jugement sur la communication orale d'un élève ou d'un groupe d'élèves à partir de critères bien définis.	<input checked="" type="checkbox"/> interaction orale <input checked="" type="checkbox"/> expression <input checked="" type="checkbox"/> présentation orale	<ul style="list-style-type: none"> Grille d'évaluation
L'OBSERVATION		
L'observation permet d'identifier les forces et les faiblesses des élèves en situation de communication orale. Elle se réalise selon trois modalités : <ul style="list-style-type: none"> enseignant ➔ élève élève ➔ élève élève ➔ lui-même 	<input checked="" type="checkbox"/> interaction orale <input checked="" type="checkbox"/> expression <input checked="" type="checkbox"/> présentation orale	<ul style="list-style-type: none"> Grille d'observation Stades d'apprentissage de la langue (écouter et parler) Continuum d'observation en francisation Résumé du continuum langagier du CMEC Critères d'observation des attitudes envers l'oral Critères d'observation pour chacune des composantes de l'oral Critères d'observation pour le langage réceptif Critères d'observation pour le langage expressif
L'ENTREVUE		
L'entrevue est un dialogue au cours duquel l'enseignante ou l'enseignant pose à l'élève une série de questions d'objectivation sur sa communication orale.	<input checked="" type="checkbox"/> interaction orale <input checked="" type="checkbox"/> expression <input checked="" type="checkbox"/> présentation orale	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire Liste de vérification
LA CONSIGNATION DE DONNÉES		
La consignation de données consiste à noter des observations, des réflexions et des décisions ou encore à rassembler des documents et des traces d'une situation de communication orale. Elle se réalise soit par l'enseignante ou l'enseignant, soit par l'élève.	<input checked="" type="checkbox"/> interaction orale <input checked="" type="checkbox"/> expression <input checked="" type="checkbox"/> présentation orale	<ul style="list-style-type: none"> Journal de bord Portfolio Fiche anecdotique
L'AUTOÉVALUATION		
L'autoévaluation amène l'élève à porter un regard critique sur sa communication orale et à prendre conscience de ses apprentissages.	<input checked="" type="checkbox"/> interaction orale <input checked="" type="checkbox"/> expression <input checked="" type="checkbox"/> présentation orale	<ul style="list-style-type: none"> Grille d'autoévaluation Questionnaire d'autoévaluation Journal de bord
LA COÉVALUATION		
La coévaluation permet à l'élève de comparer l'autoévaluation de sa production orale avec l'évaluation réalisée par une autre personne. Elle s'effectue selon deux modalités : <ul style="list-style-type: none"> enseignant ➔ élève élève ➔ élève 	<input checked="" type="checkbox"/> interaction orale <input checked="" type="checkbox"/> expression <input checked="" type="checkbox"/> présentation orale	<ul style="list-style-type: none"> Grille de coévaluation Grille d'évaluation Liste de vérification pour l'évaluation par un pair
L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS		
L'évaluation par les pairs invite les élèves à porter un regard critique et à offrir une rétroaction constructive sur la production orale de leurs camarades en y observant les forces et les défis.	<input checked="" type="checkbox"/> interaction orale <input checked="" type="checkbox"/> expression <input checked="" type="checkbox"/> présentation orale	<ul style="list-style-type: none"> Questionnaire d'autoévaluation Grille d'autoévaluation Grille d'observation Grille d'évaluation Liste de vérification pour l'évaluation par un pair

1. Voir des modèles de ces outils en annexe dans le portail du MEDPE.

Adapté de Lafontaine, 2011

Astuce : Les technologies de l'information et de la communication permettent de garder des traces de la communication orale et agissent favorablement sur la motivation des élèves.

Exemples
d'outils technologiques :

Audacity

<http://audacity.sourceforge.net/?lang=fr>

Prezi <http://prezi.com>

Eye jot <http://eyejot.com/>

Répertoire d'applications pédagogiques

<http://rire.ctreq.qc.ca/ipad/?id=731>

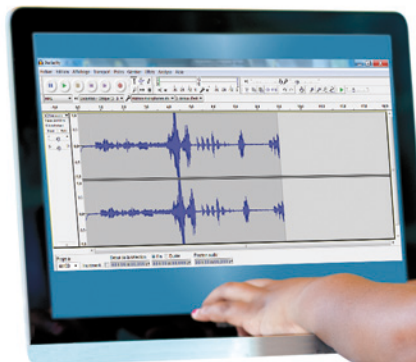


Photo : karelinoppe

11.2 Suggestions de critères observables dans toutes les matières

Les meilleurs outils sont ceux développés en **engageant la participation active des élèves dans la détermination des critères**, mais aussi conçus en **tenant compte de la situation de communication et des aspects de la communication orale vus en classe**. Voici des référentiels qui peuvent orienter la détermination de critères en tenant compte de l'intention d'évaluation telle que les attitudes, l'écoute, la prise de parole, la phonologie, le contenu, la forme et la fonction.

LES ATTITUDES ENVERS LA COMMUNICATION ORALE



En situation de communication orale plutôt informelle, l'élève :

- s'engage dans la discussion ;
- regarde son interlocuteur ou son interlocutrice ;
- est audible ;
- prend la parole ;
- écoute les autres avec respect ;
- pose des questions ou commente ;
- respecte le temps de parole des autres ;
- donne son opinion ;
- reste calme.

En situation de communication orale plutôt formelle, l'élève :

- a hâte de faire sa présentation ;
- prépare sa communication avec sérieux ;
- cherche des moyens de rendre sa présentation intéressante ;
- établit un contact visuel avec l'auditoire ;
- est audible ;
- présente avec assurance ;
- s'efforce de répondre aux questions ;
- écoute les présentations des autres ;
- réagit aux présentations des autres de manière constructive.



En tant qu'auditrice ou auditeur, l'élève :

- démontre du respect :
 - *adopte une position d'écoute ;*
 - *accorde une attention soutenue à l'autre ;*
 - *observe les règles de politesse.*
- active ses connaissances antérieures :
 - *démontre qu'elle ou il fait des liens entre ses connaissances sur le sujet et son vécu.*
- interprète le langage non verbal :
 - *tire des conclusions à partir de ses connaissances et de ses observations.*
- traite l'information :
 - *relève les idées essentielles ;*
 - *résume le message.*
- vérifie sa compréhension :
 - *reformule ;*
 - *questionne au besoin.*
- prend des notes :
 - *écrit les idées principales ;*
 - *rattache quelques idées secondaires aux idées principales.*
- réagit au message :
 - *donne son point de vue ;*
 - *exprime ses sentiments.*

L'@telier www.atelier.on.ca

Pour tirer profit de l'évaluation au service des apprentissages en littératie, les enseignantes et les enseignants recueillent, consignent et analysent régulièrement les indices des progrès des élèves en communication orale, en lecture et en écriture.

MEDPE, 2015

LE LANGAGE EXPRESSIF – LES STRATÉGIES DE PRISE DE PAROLE



En tant que locutrice ou locuteur, l'élève :

- cible l'intention du message et les auditeurs :
 - *livre un message qui respecte l'intention;*
 - *choisit un vocabulaire clair et précis;*
 - *choisit un registre de langue approprié;*
 - *ajuste la complexité de ses idées.*
- établit et soutient le contact avec ses auditeurs :
 - *capte l'intérêt;*
 - *soutient l'attention.*
- exploite sa voix :
 - *articule;*
 - *contrôle le volume de sa voix;*
 - *ajuste le ton de sa voix;*
 - *contrôle son débit;*
 - *exploite les silences et les effets sonores.*
- exploite le langage non verbal :
 - *garde le contact visuel;*
 - *utilise des expressions faciales appropriées;*
 - *fait des gestes;*
 - *adopte une position appropriée.*
- appuie son message :
 - *accompagne son message d'appui pour clarifier et intéresser.*
- clarifie son message :
 - *vérifie que le message est bien compris;*
 - *clarifie son message au besoin.*
- a répété sa présentation :
 - *démontre une préparation suffisante.*

L'atelier www.atelier.on.ca

LES COMPOSANTES DU LANGAGE ORAL – LA PHONOLOGIE



En situation de communication orale, l'élève :

- utilise correctement les sons pour s'exprimer ;
- reconnaît les syllabes, les rimes et les phonèmes qui composent les mots ;
- manipule les parties de mot (syllabes, rimes et sons), pour faire des analogies lexicales ;
- utilise la conscience syllabique et phonémique pour décoder des mots ou les écrire.

Trehearne, 2006

LES COMPOSANTES DU LANGAGE – LE CONTENU



En situation de communication orale, l'élève :

- acquiert une compréhension plus large des mots ;
- comprend comment classer des éléments ;
- utilise correctement des termes descriptifs ;
- utilise correctement la comparaison ;
- comprend et utilise des termes au sens figuré ;
- comprend des termes ayant plusieurs significations ;
- donne des consignes claires à l'aide de concepts spatiaux (gauche, droite, en haut, en bas) ;
- peut donner et suivre des consignes en plusieurs étapes ;
- fait le rappel d'une histoire en nommant les personnages et les événements clés ;
- peut parler de l'idée principale et des idées secondaires contenues dans des textes narratifs et informatifs ;
- fait les inférences appropriées à l'égard du texte ;
- s'exprime correctement pour présenter et étayer son opinion ;
- s'exprime correctement pour réfléchir et s'évaluer.

Trehearne, 2006

LES COMPOSANTES DU LANGAGE – LA FORME



En situation de communication orale, l'élève :

- s'exprime au moyen de phrases complètes ;
- formule des phrases juxtaposées en utilisant des conjonctions de coordination (*et, ou, mais*) ;
- formule des phrases complexes (en reliant les idées par *parce que, si, quand, après, avant* et *même si*).

Trehearne, 2006

LES COMPOSANTES DU LANGAGE – LA FONCTION



En situation de communication orale, l'élève :

- participe aux activités langagières en plénière (discussion, écriture partagée, lecture à voix haute) ;
- participe bien aux discussions en petit groupe ;
- partage ses expériences personnelles et ses sentiments ;
- fait des liens entre le texte lu ou entendu et son expérience personnelle ;
- s'exprime clairement et avec aisance ;
- s'exprime de façon respectueuse ;
- sait quand et comment prendre la parole dans une conversation ;
- peut interrompre une conversation de façon appropriée ;
- comprend et utilise correctement le langage corporel ;
 - dans les conversations ;
 - dans les présentations orales.
- commence à exprimer son désaccord de façon constructive ;
- comprend le langage utilisé en contexte scolaire et observe les routines instaurées à l'école ;
- ignore les distractions et se concentre sur la personne qui parle ;
- sait lorsqu'elle ou il ne comprend pas quelque chose ;
- demande des précisions ou de l'aide au besoin ;
- réagit à ce qu'elle ou il entend par des questions appropriées ;
- fait preuve de flexibilité dans ses communications (en ajustant son niveau de langue à l'auditoire, au sujet et à la situation) ;
- parvient à soutenir l'attention d'un auditoire de façon efficace.

Trehearne, 2006

L'enseignement explicite en communication orale

L'observation directe et quotidienne des attitudes, des composantes du langage ainsi que du langage réceptif et expressif fournit à l'enseignante et à l'enseignant les indices nécessaires à l'évaluation des acquis et des besoins de formation de ses élèves. S'ensuivent l'établissement d'objectifs d'apprentissage précis et la planification d'activités ciblées.

Régulièrement, l'enseignante ou l'enseignant a recours à **l'enseignement explicite d'une stratégie d'écoute ou d'une stratégie de prise de parole**. Les étapes de cette démarche la ou le conduisent à décrire la stratégie (**quoi?**), à expliquer son utilité (**pourquoi?**), à démontrer l'utilisation de la stratégie (**comment?**) et à préciser dans quels contextes il est pertinent de l'utiliser (**quand?**), toujours en sollicitant la participation active et croissante de ses élèves.

La démarche de l'enseignement explicite, rappelons-le, fait appel à **l'étaillage**, un processus par lequel l'élève développe progressivement son autonomie grâce au soutien temporaire et évolutif que lui offre l'enseignante ou l'enseignant dans l'utilisation d'une stratégie (voir figure 5). L'enseignement explicite se fonde également sur **la métacognition**, la connaissance que chacun possède de son fonctionnement cognitif, c'est-à-dire de sa façon d'apprendre, et de ses actions pour gérer ce fonctionnement.

Figure 5

Le modèle de responsabilisation graduelle

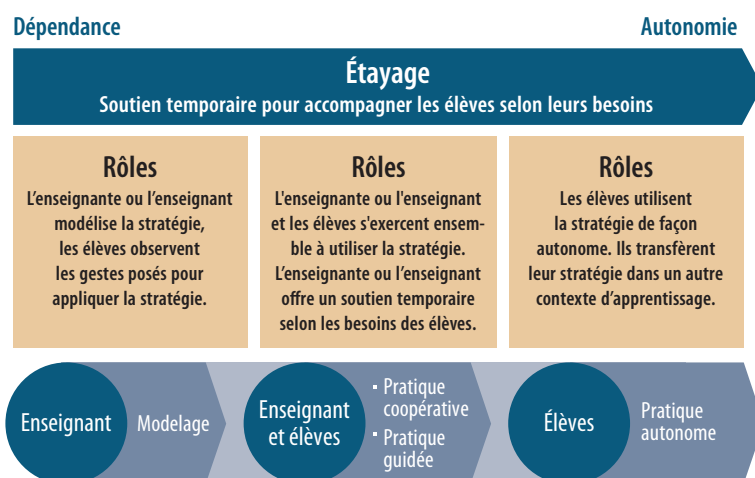





Tableau 4

Démarche d'enseignement explicite d'une stratégie de communication orale

ÉTAPES DE LA DÉMARCHÉ	RÔLE DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT
<p>QUOI ? Je définis la stratégie à enseigner.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Je donne un contreexemple et un exemple de la stratégie. • Je formule la définition de la stratégie avec les élèves. <p> J'écris la définition sur le référentiel.</p>
<p>POURQUOI ? J'explique l'utilité de la stratégie par le questionnement suivant :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • À quoi sert cette stratégie ? • Pourquoi est-ce que je l'utilise ? • Comment m'aidera-t-elle à mieux écouter ou prendre la parole ? <p> J'écris le pourquoi de la stratégie sur le référentiel.</p>
<p>COMMENT ? J'enseigne explicitement la stratégie à l'aide de courtes démonstrations dans un contexte d'apprentissage signifiant.</p>	<p>Modelage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Je me présente comme modèle devant les élèves. • Je fais une démonstration de la stratégie devant un élève ou un petit groupe d'élèves en expliquant à haute voix ce qui se passe pendant que le reste de la classe observe. • Je reviens avec les élèves sur la démonstration qu'ils viennent d'observer et nous formulons ensemble les étapes de la démarche que j'écris sur le référentiel. <p>Pratique guidée</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'invite un petit groupe d'élèves à faire la démonstration de la stratégie devant le groupe-classe en leur assurant que je serai là pour les guider. • J'apporte mon aide aux élèves selon les besoins. <p>Pratique coopérative</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'invite les élèves à essayer eux-mêmes la stratégie en dyades. • Je circule entre les dyades. • J'aide les élèves selon les besoins. <p>Pratique autonome</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'invite les élèves groupés en dyades ou en petits groupes à utiliser la stratégie enseignée et je n'interviens que si je l'estime nécessaire. • J'observe les élèves. • Je repère ceux qui ont de la difficulté à appliquer la stratégie et je les aide. • J'invite les élèves à expliquer leur démarche en posant des questions (p. ex. : Comment as-tu fait pour écouter la consigne ? Quel moyen as-tu utilisé pour prendre la parole ? <p><i>Rappel : Toujours réserver du temps pour l'objectivation en groupe-classe après chaque étape du comment.</i></p>
<p>QUAND ? Je précise le moment où cette stratégie peut être utile.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avant d'écouter ou de prendre la parole. • Pendant que j'écoute ou que je parle. • Après que j'ai fini d'écouter ou de parler. <p> J'écris cette information sur le référentiel.</p>

Construire un référentiel avec les élèves, décrivant chacune des étapes, favorise le transfert des apprentissages.



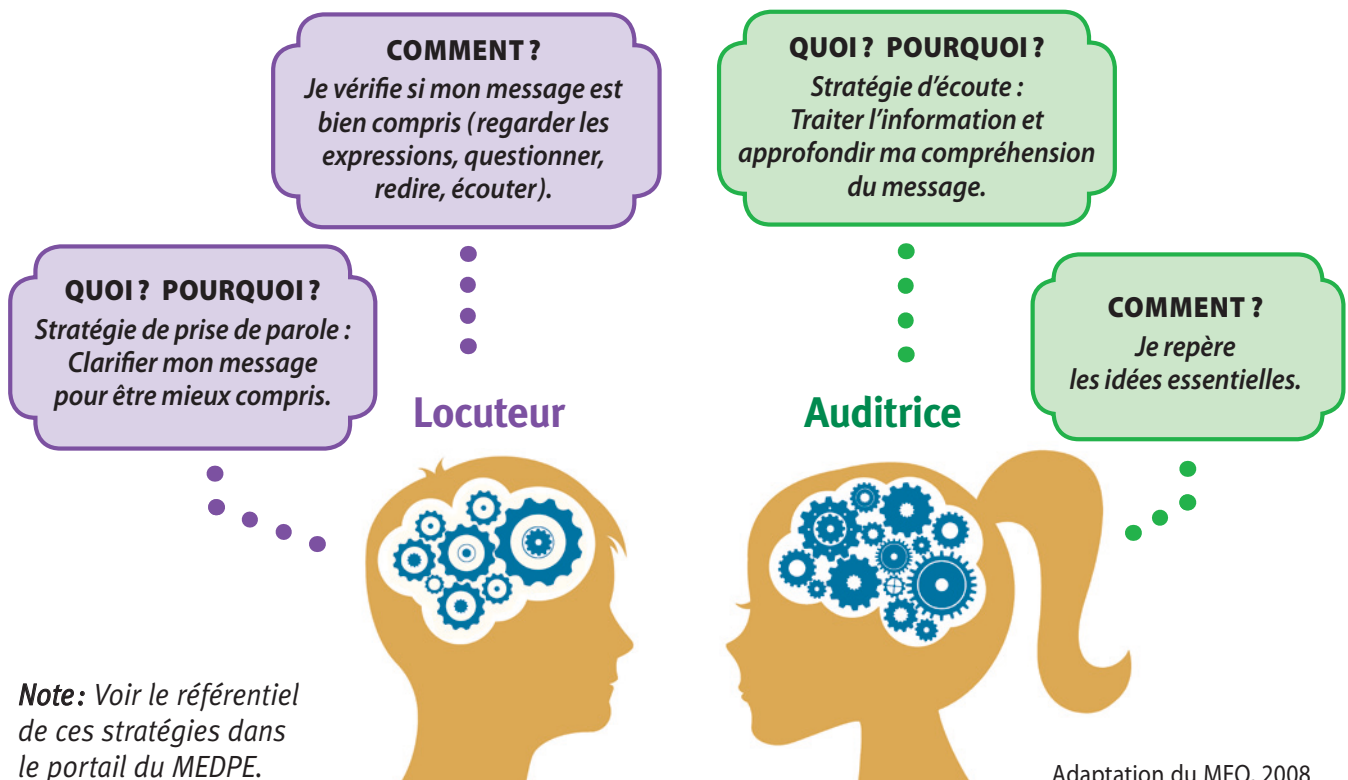
12.1 Les principales stratégies d'écoute

- Démontrer du respect
- Prendre une position d'écoute
- Activer ses connaissances antérieures
- Trouver le sens du message
- Interpréter le langage non verbal
- Traiter l'information
- Vérifier sa compréhension
- Redire dans ses mots
- Prendre des notes
- Réagir au message



12.2 Les principales stratégies de prise de parole

- Cibler l'intention du message et les auditeurs
- Établir et soutenir le contact
- Parler avec respect
- Utiliser une posture et des gestes appropriés
- Contrôler sa voix
- Employer des mots justes
- Appuyer son message
- Clarifier son message
- Préparer sa présentation
- Répéter sa présentation





Pour en savoir plus...

Delamain, C., Spring, J. et Boucher, H. (2009). *Comprendre et utiliser le langage oral*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Delamain, C., Spring, J. et Boucher, H. (2009). *Parler, écouter et comprendre*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la 3^e année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année. Fascicule 5 : La communication orale*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (2015). *La littératie... une toile de fond pour la réussite*. Fredericton, NB : Direction des programmes d'études.

Saada, J. et Makarow, E. (2012). *Communiquer pour apprendre, apprendre à communiquer*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Trehearne, M. (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année*. Répertoire de ressources pédagogiques. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Trehearne, M. (2006). *Littératie de la 3^e à la 6^e année*. Répertoire de ressources pédagogiques. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle*. Répertoire de ressources pédagogiques. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

Sites

ÉduSourceOntario

<http://www.edusourceontario.com/>

Formation pédagogique inclusive pour les enseignants-ressources novices

<http://inclusion.nbed.nb.ca/Page/>

[Visit?slug=m6-section-2-volet-communication-orale&module=module-6](http://inclusion.nbed.nb.ca/Page/Visit?slug=m6-section-2-volet-communication-orale&module=module-6)

L'@telier (Ressources pédagogiques en ligne)

www.atelier.on.ca



Conclusion



La communication orale est omniprésente dans un modèle de littératie équilibrée.

D'une part, elle est un **outil d'apprentissage** qui invite l'élève à « communiquer pour apprendre ». Dans cette perspective, elle s'intègre à toutes les situations d'enseignement en lecture (lecture à l'élève, lecture partagée, lecture guidée, lecture autonome) et en écriture (écriture modelée, écriture partagée, écriture guidée, écriture autonome), et ce, dans toutes les matières. Elle prend la forme d'échanges verbaux, en dyades, en petits groupes ou en plénière, qui amènent l'élève à, entre autres, énoncer ses prédictions, partager ses connaissances antérieures, suggérer des idées, commenter les idées des autres, réagir à une lecture et présenter son dessin ou son texte.



D'autre part, la communication orale est un **objet d'apprentissage** qui permet à l'élève d'« apprendre à communiquer ». Dans cette perspective, elle sert d'assise à la planification de situations d'interaction orale, d'expression et de présentation orale et vise un enseignement systématique des composantes du langage et des stratégies d'écoute et de prise de parole.

Quoi qu'il en soit, la communication orale occupe une place de choix dans la planification quotidienne d'un modèle de littératie équilibrée.

Références bibliographiques

- ABBOTT, C., GODINHO, S. et FORTIN, A.** (2011). *S'exprimer, écouter et apprendre. Des activités interactives en communication orale pour les élèves de 8 à 14 ans.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- ANDERSON B., CARR W., LEWIS C., SALVATORI M. et TURNBULL M.** (2008). *Effective Literacy Practices in FSL: Making Connections.* Don Mills, ON: Pearson Education Canada.
- ANDERSON, L.W., KRATHWOHL, D.R. et al.** (dir.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* Boston, MA: Allyn & Bacon (Pearson Education Group).
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE** (2006). « L'éveil à l'écrit ». M. Sénéchal dans *Éducation et francophonie*, vol. XXXIV : 2. Québec, QC : ACELF. En ligne : http://www.orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/machari3/education_et_francophonie.pdf#page=128
- BRODEUR, M., LAPLANTE, L., DION, É., GODARD, L., GOSSELIN, C., MERCIER, J., VANIER, N., CAMPEAU, M.È., LAPIERRE, M., FOURNIER, K. et POTVIN, M.C.** (2008). *La forêt de l'alphabet, programme de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture pour la maternelle.* Programme de Niveau 1 dans le cadre du Modèle d'intervention multiniveaux ou de réponse à l'intervention. Guide pédagogique. Traduction et adaptation de l'Optimize Intervention Program. Montréal, QC : Centre de Psycho-Éducation du Québec (1^{ère} édition : 2006).
- BUS, A.G. et VAN IJZENDOORN, M.H.** (1999). "Phonological awareness and early reading: A metaanalysis of experimental training studies." *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.
- CENTRE FRANCO-ONTARIEN DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES** (2007). *Ma parole! Ressource en communication orale – 4^e année.* Ottawa, ON : CFORP.
- CENTRE FRANCO-ONTARIEN DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES** (2007a). *Ma parole! Ressource en communication orale – 5^e année.* Ottawa, ON : CFORP.
- CHEMLA, M.-T. et DREYFUS, M.** (2002). « L'oral "intermédiaire" dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton ». Dans Chabane, J.-C. et Bucheton, D. (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire.* Paris, FR : Presses universitaires de France.
- CONSEIL DE L'EUROPE** (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner et évaluer.* Paris, FR : Les Éditions Didier.

- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (2003). *Trousse de formation en francisation*. Toronto, ON : Conseil des ministres de l'éducation (Canada).
- CRYSTAL, D. (1987), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, RU : Cambridge University Press.
- DAVIES, A. (2007). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA (1996). *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*. Winnipeg, MB : La Couronne du chef des provinces de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Manitoba, de la Saskatchewan, des Territoires du Nord-Ouest et du Territoire du Yukon.
- ÉDUCATION-MONTÉRÉGIE (2012). *Parler pour apprendre... comprendre l'oral réflexif*. Travail de recherche réalisé par le sous-comité à l'éducation préscolaire de la Montérégie. En ligne : http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/pdf/Document_Parler_pour_apprendre_version_du_22_novembre.pdf
- EGGLETON, J. et WINDSOR, J. (2007). *Langue parlée, langue écrite et information visuelle : Gestion efficace d'un programme langagier*. Montréal, QC : Thomson Duval.
- FOUNTAS, I. et PINNELL, G. (2001). *Guiding Readers and Writers: Teaching Comprehension, Genre, and Content Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemenann.
- GERMAIN, C. et NETTEN, J. (2004). *Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS*. Paris, FR : ALSIC, vol. 7, p. 55-69.
- GERMAIN, C. et NETTEN, J. (2005). *Place et rôle de l'oral dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde*. En ligne : <https://www.caslt.org/pdf/16-Netten-Germain-Babylonia-2005.pdf>
- GIASSON, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- HOWDEN, J. et KOPIEC, M. (2000). *Ajouter aux compétences. Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- LAFONTAINE, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orale. Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- LAPLANTE, L. et BÉDARD, M. (2015). *ABRACADABRA : Guide pédagogique de la Zone Enseignant*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal. En ligne : <http://grover.concordia.ca/resources/abra/teacher/fr/>

- LAPLANTE, L., BRODEUR, M., BÉDARD, M. et VANIER, N. (2012). *Le sentier de l'alphabet, programme d'intervention orthopédagogique afin de prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture à la maternelle*. Programme de Niveau 2 dans le cadre du Modèle d'intervention multiniveaux ou de réponse à l'intervention. Guide orthopédagogique. Montréal, QC : Centre de psychoéducation du Québec.
- LONG, M.-J. (2010). « Cadre de référence en littératie au primaire ». *Recherche réalisée dans le cadre du cours Études individuelles (EDUC 6010) à l'Université de Moncton*. Moncton, NB : inédit
- MACFARLANE, N. et SERAFINI, F. (2006). *Réflexions sur la littératie*. Saint-Laurent, QC : Pearson ERPI.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (MEDPE) (2015). *La littératie... une toile de fond pour la réussite*. Fredericton, NB : Direction des programmes d'études.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (MEDPE) (2014). *Équipe stratégique scolaire*. Fredericton, NB : Direction des services d'appui à l'éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (MEDPE) (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturel. Un projet de société pour l'éducation en langue française*. Fredericton, NB : MEDPE.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (MEDPE) (2002). *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*. Fredericton, NB : Direction de la mesure et de l'évaluation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale de la maternelle à la 3^e année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2007). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année. Fascicule 5 : la communication orale*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2006). *Guide d'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la 3^e année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2006a). *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO) (2005). *L'éducation pour tous. Rapport de la table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO)** (2005a). *La littératie en tête de la 7^e à la 12^e année. Stratégies pour toutes les matières de la 7^e à la 12^e année. Rapport du groupe d'experts*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO)** (2004). *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, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO)** (2003). *Stratégies de lecture au primaire. Rapport de la table ronde des experts*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO)** (2003a). *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MEO)** (2003b). *La littératie en tête de la 7^e à la 12^e année - Rapport du groupe d'experts sur les élèves à risque*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN** (2000). *Français. Programme d'études au niveau élémentaire. Écoles fransaskoises*. Régina, SK : Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. En ligne : <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/bib.html>
- MORISSETTE, R.** (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- NATIONAL EARLY LITERACY PANEL** (2008). *Developing early literacy. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Washington, DC : National Institute for Literacy. En ligne : <http://www.nifl.gov/nifl/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY (NIFL)** (2003). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT** (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction: Reports of the Subgroups*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services (NIH Publication No. 00-4754).
- OUELLET, L.** (2010). *Un enseignant bien outillé, des élèves motivés*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, FR : E.S.F. Éditeur.
- PETURSON, R. (1996). *La collection Mosaïque, guide d'évaluation*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Ottawa, ON : RCRLA. En ligne : http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf
- ROUTMAN, R. (2010). *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- ROUTMAN, R. (2007). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- SAADA, J. et FORD MAKAROW, E. (2012). *Communiquer pour apprendre, apprendre à communiquer*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2009). *La littératie critique – L'apprentissage sous un nouveau regard. Accroître la capacité*. Série d'apprentissage professionnel n° 9. En ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/critique_Litteratie.pdf
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2009a). *Les orthographes approchées au primaire : vers une meilleure appropriation de la langue écrite. Faire la différence... de la recherche à la pratique*. Monographie n° 24. En ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_orthographes_primaire.pdf
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2009b). *La musique au cœur des pratiques en littératie. Faire la différence... de la recherche à la pratique*. Monographie n° 19. En ligne : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Placing_Music_fr.pdf
- SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE (2008). *La littératie dans toutes les disciplines. Faire la différence... de la recherche à la pratique*. Monographie n° 13. En ligne : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/contentLiteracy.pdf>
- SOUSA, D.A. (2009). *Un cerveau pour apprendre à lire. Mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour enseigner la lecture plus efficacement*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- ST-PIERRE, M.-C. (2016). « La conscience morphologique : Un ingrédient actif dans l'apprentissage du langage écrit (première partie) ». Blogue *Parlons apprentissage*. Québec, QC : Les Éditions Passe-Temps. En ligne : <http://parlonsapprentissage.com/la-conscience-morphologique-un-ingredient-actif-dans-lapprentissage-du-langage-ecrit-premiere-partie/>

- ST-PIERRE, M.-C.** (2016). « La conscience morphologique : Un ingrédient actif dans l'apprentissage du langage écrit (deuxième partie) ». Blogue *Parlons apprentissage*. Québec, QC : Les Éditions Passe-Temps. En ligne : <http://parlonsapprentissage.com/la-conscience-morphologique-un-ingredient-actif-dans-lapprentissage-du-langage-ecrit-deuxieme-partie/>
- STANKÉ, B., JAGER ADAMS, M., FOORMAN, B.A., LUNDBERG, I. et BEELER, T.** (2000). *Conscience phonologique*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- STRICKLAND, D. et SHANAHAN T.** (2004). “Laying the Groundwork for Literacy”. *Educational Leadership*, Alexandria, VA, vol. 61, no. 6, p. 74-77.
- TAMS, B.** (2009). *Effective literacy programming in classroom environments*. Rapport présenté lors de la consultation publique pour la Stratégie nationale d’alphabétisation précoce, Edmonton, AB.
- TREHEARNE, M.** (2006). *Littératie en 1^{re} et 2^e année : Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.
- TREHEARNE, M.** (2006a). *Littératie de la 3^e à la 6^e année : Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.
- TREHEARNE, M.** (2005). *Littératie à la maternelle : Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.

**Ministère de l'Éducation
et du Développement de la petite enfance, 2017**

C.P. 6000

Fredericton (Nouveau-Brunswick)

E3B 5H1 Canada

Téléphone : (506) 453-3678

Télécopieur : (506) 444-4296

Courriel : edcommunication@gnb.ca

Site Web : www.gnb.ca/education

ISBN 978-1-4605-1216-6