

L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale

NANCY ALLEN

Université du Québec en Outaouais

Résumé

Les élèves sont nombreux à entrer à l'école sans les compétences de base en littératie, entre autres en communication orale (Dionne, 2007). Pourtant, il est reconnu qu'une maîtrise de cette dernière est une condition de réussite (Burns et al, 2003; Groupe oral-Créteil, 1999), que l'oral permet notamment de développer une vision du monde et sa pensée critique (Chabanne & Bucheton, 2002; Plessis-Bélair, 2010, 2004). Des chercheurs québécois (Dumais & Lafontaine, 2011; Plessis-Bélair, 2012) s'intéressent à l'oral réflexif pour développer les compétences en production et en compréhension orales des élèves. Notre contribution portera sur ce dernier aspect.

Contexte : le volet oral de la littératie au Québec

La littératie peut être comprise comme une compétence liée à l'appropriation de la culture orale et écrite qui permet à toute personne d'entrer dans un rapport à l'autre et au monde, d'interagir, de communiquer, d'apprendre et de socialiser (OCDE, 2003; Lafontaine & Dumais, 2012; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation [RCRLA], 2009). La littératie est donc multidimensionnelle (Barré-de Miniac, 2003) et comporte, selon Hébert et Lépine (2011), trois dimensions : linguistique (lecture, écriture et oral), cognitive (apprentissage et enseignement) et sociale (scolaire et socioculturel). De plus, la maîtrise de la compétence en littératie présente un enjeu sociétal, car elle permet l'accès aux savoirs institutionnels, mais aussi plus personnels (UNESCO, 2008; RCRLA, 2009; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2011).

Les enfants entrent dans la littératie bien avant l'enseignement formel de l'école primaire et grâce, entre autres, aux interactions sociales orales qu'ils entretiennent avec les adultes à propos des matériaux écrits. Les premiers apprentissages de l'enfant ayant lieu à l'oral, de bonnes compétences orales sont souvent des prédicteurs d'une entrée scolaire réussie (Makdissi, Boisclair, & Sirois, 2010). D'une part, les parents offrant des activités de littératie nombreuses, diversifiées et se rapprochant de celles de l'école peuvent favoriser la réussite scolaire de leur enfant. Faire la lecture, lui permettre de prendre part à diverses interactions langagières, être un parent-lecteur, fréquenter la bibliothèque ou permettre à l'enfant de rédiger des messages, même s'ils ne sont pas encore intelligibles pour lui, sont quelques exemples de pratiques de littératie efficaces du quotidien (Dionne, 2007; Dionne, St-Laurent, & Giasson, 2004). D'autre part, les enfants n'ayant pas la chance de bénéficier d'un environnement de littératie familiale leur permettant d'acquérir les éléments fondamentaux pour leur entrée dans l'écrit risquent d'éprouver des difficultés dès les premiers apprentissages formels (Dionne, 2007; Snow, 1991). Or, plusieurs élèves entrent à l'école sans les compétences de base en littératie, notamment en ce qui a trait à la communication orale (Snow, Tabors, Nicholson, & Kurland, 1995). Les élèves des milieux favorisés bénéficieraient en effet de 1250

heures de littératie (écriture de message, lecture et manipulation de livres, discussion avec un adulte) en comparaison aux élèves des milieux défavorisés dont la moyenne des heures en littératie est d'environ 100 heures (OCDE, 2003). Il faut alors reconnaître l'importance des milieux scolaires pour pouvoir remédier à ces écarts dès le premier cycle du primaire, en instaurant des pratiques pédagogiques reconnues efficaces, notamment par le biais de recherches menées en salle de classe¹.

La littératie regroupe l'écriture, la lecture et l'oral; nous nous pencherons sur ce dernier volet dans cette contribution. La littératie volet oral englobe les contextes de prise de parole, la production orale, le vocabulaire compris et utilisé, la compréhension d'un message, la capacité d'écoute et les interactions sociales (Lafontaine, 2013). Il s'agit d'une condition de réussite de la vie scolaire (Burns, Espinosa, & Snow, 2003; Groupe oral-Créteil, 1999; Snow, Tabors, Nicholson, & Kurland, 1995), puisque l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe repose sur l'oral (Fountas & Pinnell, 1996). Par ailleurs, la littératie volet oral permet de développer une vision du monde, d'entrer dans le monde et de développer sa pensée critique et créatrice (Chabanne & Bucheton, 2002; Groupe oral-Créteil, 1999; Plessis-Bélair, 2004, 2010; Sasseville & Gagnon, 2007) par les interactions qu'elle nécessite. En somme, les aptitudes littéraires permettent de répondre à des besoins de communication tant dans la vie scolaire que dans la vie personnelle.

Les compétences en littératie orale doivent être contextualisées et sont nécessaires à la réussite scolaire des élèves. Or, nous verrons que, lors de l'enseignement de la communication orale, qui comprend l'enseignement de la production et de la compréhension orales, ce dernier aspect est souvent délaissé ou très peu présent dans les salles de classe (Cornaire & Germain, 1998; Plessis-Bélair, 2004). Pourtant la compréhension orale, en tant qu'objet d'enseignement, favoriserait la réussite scolaire et accroîtrait le niveau de littératie scolaire des élèves (Elder, 1998; Larose et al, 2005), puisque plus de 80 % de l'enseignement et des apprentissages scolaires ont lieu à l'oral (Campbell, 2010).

Notre contribution comporte trois sections. Nous situons d'abord la compréhension orale dans ses aspects théoriques et en lien avec l'enseignement de stratégies métacognitives. Nous présentons ensuite l'oral réflexif comme une proposition didactique pour enseigner la compréhension orale et accroître la littératie des élèves du primaire. Puis, nous présentons la littératie volet oral dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2001) en lien avec la place qu'occupe la compréhension orale en salle de classe. Ce faisant, nous portons un regard sur la transversalité de l'oral dans les domaines scolaires et personnels, tels que définis dans le programme ministériel. Ainsi, cet article propose une réflexion et un compte-rendu de l'état d'avancement de la recherche dans le domaine.

Regard théorique sur la compréhension orale

La compréhension orale est un processus actif et dynamique qui s'appuie sur la prise d'indices oraux, et qui met à profit les connaissances générales et les expériences acquises par l'élève dans divers domaines (Giasson, 2007). Comprendre, d'une manière générale, peut signifier « appréhender par la connaissance : être capable de faire correspondre à quelque chose une idée claire [...] percevoir le sens d'un message d'un système de signes » (Rey-Debove & Rey, 2002, p. 494). Pour

¹ À cet effet, nous invitons le lectorat à consulter le site internet du groupe de recherche *Équipe de recherche en littératie et inclusion* : <http://erli.education>.

Fayol (2003, p. 1), « comprendre un discours ou un texte c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte », bref, c'est saisir le sens d'un message oral à l'intérieur de tâches et contextes variés (Block & Pressley, 2002 ; Legendre, 2005). Comprendre n'est donc pas qu'une activité de réception passive : si l'élève doit posséder une connaissance du système phonologique, il doit également connaître les règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication (Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001; Maurer, 2001), afin de parvenir à une compréhension adéquate. Ainsi, la compréhension orale vise l'apprentissage des connaissances intégrées plutôt qu'isolées, des connaissances servant à résoudre des problèmes scolaires, mais aussi personnels (MÉQ, 2001; Lafontaine & Dumais, 2012), rejoignant ainsi les définitions de la littératie précédemment énoncées (Barré-de Miniac, 2003; Lafontaine & Dumais, 2012; OCDE, 2003; RCRLA, 2009).

En compréhension orale, deux visées cohabitent (Graham, Santos, & Vanderplank, 2011) : une visée épistémique, qui représente le développement et l'intégration de connaissances nouvelles et, une visée pragmatique², lors de laquelle une réponse est attendue de la personne qui se retrouve en situation de compréhension orale, afin de contribuer au maintien d'une situation de communication harmonieuse (Maurer, 2001; Simonet, Salzer, & Soudée, 2004). Ces deux visées interagissent dans la compréhension orale, mais n'interviennent pas simultanément. En effet, la compréhension orale peut elle-même être divisée en deux périodes distinctes soit lorsque l'on « entend » et lorsque l'on « écoute ».

« Entendre » s'effectue en temps réel (Parpette, 2008; Rost, 2002; Tomatis, 1991). L'audition serait notre sens le plus sensible et le plus adaptable, car la perception des sons implique un traitement et une organisation de ces derniers, dans ce que l'on peut nommer l'*écoute* (Brindley, 1998; Burley-Allen, 1995; Tomatis, 1991). « Entendre » signifie percevoir des sons et recevoir des informations, sans toutefois les traiter d'une manière consciente (Rost, 2002; Trabaso & Magliano, 1996); il s'agit de la visée épistémique de la compréhension orale. Lorsque ces sons reçoivent un traitement conscient de la part de l'auditeur (Turgeon, 2011), c'est-à-dire lorsque l'auditeur porte son attention sur des sons en particulier, il a l'*intention* de saisir le sens et participe à la visée pragmatique de la compréhension orale. Selon Bédard et Tardif (1990, p. 227), « les facteurs influençant la compréhension sont le discours lui-même, les connaissances antérieures, le processus inférentiel [et] le but fonctionnel ». Ainsi, dans une visée pragmatique, l'élève qui a l'intention d'accomplir une tâche d'écoute transforme les sons entendus d'abord inconsciemment. Puis, il les interprète, les contextualise, fait des liens avec ses connaissances antérieures et avec l'objectif de son écoute (Verschueren, 1999). La compréhension orale ne pourrait être réussie sans cette visée pragmatique où l'élève se pose comme un sujet qui cherche à saisir le sens et à produire une réponse à ce qu'il a entendu.

En compréhension orale et lors d'une situation d'écoute, l'auditeur doit s'adapter au discours entendu, le recevoir tel qu'il est produit, dans son rythme, sa continuité, son irréversibilité; il doit l'amener à avoir du sens au regard de ses connaissances, mais aussi du contexte dans lequel s'est produite la situation d'écoute (Lhote, 1995). L'auditeur doit interpréter le discours entendu selon différents aspects pour que la compréhension orale se réalise. Il s'agit pour l'élève, dans une situation d'écoute, de traiter et de décoder le message qu'il entend, en même temps qu'il tente

² « Pragmatique » est ici entendu comme la voie à suivre pour obtenir un résultat concret, dans une visée instrumentale d'efficacité.

d'en saisir le sens (Burleson et Caplan, 2007). « Écouter » ne relève pas d'une procédure linéaire : pour bâtir du sens, l'élève ne se contente pas de juxtaposer des mots, de découper un énoncé en unités de sens qui se succèdent (Tomatis, 1991; Vandergrift, 1998). Le message est à appréhender dans sa globalité, selon le contexte. La compréhension orale est une opération complexe qui souscrit aux fondements cognitivistes du PFÉQ (MÉQ, 2001). Elle s'appuie sur le développement des compétences langagières, cognitives, métacognitives et sociales par la construction de connaissances et par l'appropriation de stratégies d'écoute (Dionne, 2007; Dumais & Lafontaine, 2011; Lafontaine & Dumais, 2012). Ainsi, sans la mobilisation de stratégies métacognitives de compréhension orale, l'élève ne peut engager tous les processus mentaux pour effectuer cette simultanéité d'actions.

En situation de compréhension orale, l'élève recourt d'abord à des stratégies cognitives telles la prédiction ou l'anticipation et aux connaissances antérieures afin que la compréhension orale se produise (Cornaire & Germain, 1998). Les stratégies cognitives représentent un ensemble de connaissances que l'élève possède et d'opérations mentales qu'il effectue pour atteindre son but, qui est de donner du sens à ce qu'il a entendu, lors de l'écoute. Conséquemment, cela lui permet de réfléchir de manière métacognitive, c'est-à-dire de réfléchir sur ses apprentissages (Bégin, 2008; Flavell, 1985). Alors que la métacognition est souvent considérée comme un processus au service de l'utilisation de stratégies, elle est plutôt un processus qui chapeaute l'apprentissage (Vandergrift & Goh, 2012). En effet, les stratégies deviennent métacognitives parce que les élèves sont amenés à volontairement modifier leur manière d'utiliser le langage selon le contexte dans lequel ces apprentissages prennent place. Afin d'automatiser les processus présents lors de la compréhension des élèves, ces derniers doivent être amenés à réfléchir à leur utilisation de stratégies (Bianco & Bressoux, 2009; Tardif, 1998; Wenden, 1998) et à la revoir, si le besoin s'en fait sentir. En somme, les stratégies métacognitives sont comparables aux outils d'un ouvrier et, sans leur enseignement ou leur utilisation dans des contextes diversifiés, riches et signifiants, les élèves demeurent apprentis puisque les ressources pour mettre en application ces outils leur manquent. Or, l'enseignement de stratégies métacognitives de compréhension orale est très peu présent dans les salles de classe (Dumais & Lafontaine, 2011), comme nous le verrons maintenant, alors qu'elles peuvent faciliter le développement de la littératie.

L'enseignement de la compréhension orale au primaire québécois

L'oral est le volet du français le plus présent dans les salles de classe du Québec. Les élèves sont régulièrement mis en situation de compréhension orale, que ce soit lors des consignes ou de l'enseignement prodigués par l'enseignant ou lors de situations collaboratives entre pairs. Ils sont également mis en situation de production orale lorsqu'ils répondent à des questions ou en posent, ou lorsqu'ils discutent entre eux (Dumais, 2008). Comparée aux autres volets du français (la lecture, l'écriture ou même la production orale), la compréhension orale est la plus représentée dans les salles de classe, c'est-à-dire que les élèves sont constamment en position d'écoute durant la journée. Toutefois, que ce soit en contexte de production ou de compréhension, l'oral, bien qu'omniprésent, est rarement enseigné de manière explicite (Dumais, 2011; Lafontaine, 2001, 2007). Malgré le travail des chercheurs pour le circonscrire non plus seulement comme un canal de transmission de savoirs (Dolz & Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001), mais aussi comme un objet à enseigner pour lui-même et de manière intégrée aux autres apprentissages scolaires (Dolz & Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2004), l'oral sert davantage de médium pour

transmettre des connaissances (Delabarre & Treignier, 2001; Lafontaine, 2007) que de véritable objet d'enseignement pour lequel des connaissances doivent être construites et acquises (Broi & Soussi, 1999; Jaubert & Rebière, 2002; Lafontaine, 2001). Presque tous les élèves du primaire possèdent déjà un niveau de compréhension orale minimal lorsque le moment est venu d'interpréter et de comprendre des énoncés du quotidien (par exemple, une consigne parentale). Cela contribue à ce que la compréhension orale, en salle de classe, soit souvent tenue pour acquise (Garcia-Debanc & Plane, 2004; MacLès, 2004/2005) et à diminuer le développement de la littératie orale des élèves (Dionne, 2007; Maurer, 2001).

En contexte scolaire québécois, il existe également cette idée implicite selon laquelle l'apprenant n'a d'autre choix que de parfaire sa compréhension orale puisqu'il passe le plus clair de ses journées à écouter son enseignant, à échanger avec ses pairs et à répondre à des questions (Cornaire & Germain, 1998). Or, dans la compréhension orale, le dynamisme des interactions nécessite la présence du message à transmettre d'un locuteur à un interlocuteur, lequel, pour bien répondre au locuteur, doit faire montre d'une écoute juste (Plessis-Bélair, 2004, 2010). Ainsi, positionner les élèves en situations fréquentes de compréhension orale ne les amène pas nécessairement à développer leur écoute (Cornaire & Germain, 1998; Dumais, 2012; Plessis-Bélair, 2012), bien que cela soit un pas en ce sens. Il faut plutôt aider les élèves à mobiliser des stratégies métacognitives de compréhension orale (Dumais, 2012; Lafontaine, 2007), afin de leur faire voir leurs différents usages dans des contextes riches et diversifiés.

L'oral en compétition avec la lecture et l'écriture

Par ailleurs, au contraire de l'écriture ou de la lecture qui reçoivent une grande attention, particulièrement depuis l'essor de la littératie au milieu des années 1980 (Chiss, 2002; Makdissi, Boisclair, & Sirois, 2010), l'oral est le parent pauvre de la classe de français, c'est-à-dire que son enseignement est mis de côté, car enseigner l'oral demande du temps qui n'est pas accordé à d'autres matières jugées plus importantes (Nonnon, 2004). En effet, les enseignants jugent difficile de mesurer et d'évaluer les progrès des élèves en ce qui concerne cette compétence transdisciplinaire silencieuse (Veilleux, 2012) et cela expliquerait en partie pourquoi l'enseignement de la compréhension orale est si peu présent dans les classes du primaire québécois.

Dans le même ordre d'idées, pensons aux premiers apprentissages en lecture et en écriture : s'il y a un volet oral lié à la reconnaissance des sons, ce dernier sert souvent de tremplin à la reconnaissance des graphèmes (Morin & Prévost, 2012). Ainsi, le travail sur la littératie orale, s'il est amorcé au premier cycle du primaire, perd en importance lorsque les élèves montrent la maîtrise des sons, notamment lors de la production de ces derniers. Les élèves sont d'ailleurs réputés acquérir les règles de l'oral par imitation (Morin & Prévost, 2012); il ne serait alors pas nécessaire de poursuivre son enseignement au-delà des premiers apprentissages. Or, transposé à l'oral, le seuil minimal de littératie d'un auditeur serait représenté par sa capacité à comprendre le message de son interlocuteur (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003). Enseigner la compréhension orale est alors au moins aussi important qu'enseigner aux élèves la compréhension en lecture, afin d'amener ces derniers à devenir des *compreneurs* compétents. Cette idée selon laquelle enseigner la compréhension orale ne serait pas aussi important que celle de la lecture se répercute par ailleurs dans les épreuves ministérielles obligatoires du Québec. En effet, ces épreuves en quatrième (10 ans) et en sixième (12 ans) années du primaire mesurent

les résultats des élèves en lecture et en écriture, alors qu'on en sait peu à propos des résultats des élèves en oral³ et que l'on peut difficilement répertorier les stratégies métacognitives qu'ils utilisent (Rémond, 2003; Allen, 2012). Or, à titre d'exemple, alors que le développement de la capacité à inférer, une stratégie métacognitive nécessaire au quotidien, croît avec l'âge (Lafontaine, 2004), la mobilisation de cette stratégie représente une charge cognitive très lourde pour le jeune apprenant. Il s'avère donc impératif d'étudier le développement cognitif de l'élève, notamment pour adapter l'enseignement des stratégies métacognitives de compréhension orale à divers ordres scolaires et pour maintenir un seuil de littératie commun à tous les élèves, à la fin du primaire. À cet effet, un dispositif didactique d'oral réflexif pourrait faciliter l'enseignement de stratégies métacognitives de compréhension orale, et ce, à tous les cycles d'enseignement.

L'oral réflexif : une piste pour enseigner la compréhension orale

Selon certains auteurs (Dumais, 2008; Lafontaine, 2007; Parpette, 2008), dans une situation normale de compréhension orale, l'enseignant pose les traditionnelles questions de rappel « qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi ». La rétroaction donnée par l'enseignant et qui accompagne ces questions de rappel est généralement la confirmation ou non de l'exactitude de la réponse offerte par l'élève. Ainsi, rares sont les questions posées sur les processus qui ont mené l'élève à ces réflexions. Cela demeure de la compréhension de surface (Parpette, 2008) et est bien loin de permettre à l'élève de développer ses stratégies métacognitives de compréhension orale. Le courant d'oral que nous abordons à l'instant représente donc un moyen pédagogique qui peut aider à l'enseignement de la compréhension orale et des stratégies métacognitives (Jaubert et Rebière, 2002). En effet, ce courant nécessite la mise en place de réflexions par les élèves autour de la compréhension orale et des stratégies métacognitives à mobiliser dans différentes situations d'écoute.

Ce courant qui, plus que les autres, retient l'attention pour enseigner la compréhension orale est l'oral réflexif. L'oral réflexif – oral dans lequel l'élève doit réfléchir sur ses connaissances et sur ses pratiques langagières (Jaubert & Rebière, 2002; Plessis-Bélair, 2010) — est efficace pour enseigner l'implicite (Hébert & Lafontaine, 2012; Dumais, 2012), c'est-à-dire ce qui demeure invisible lors de la compréhension orale, car il nécessite que les élèves justifient verbalement les réflexions qui les ont menés aux réponses qu'ils avancent. Dit autrement, l'oral réflexif permet à l'enseignant d'accéder à ce qui se passe dans la tête de l'élève lorsque ce dernier est en situation de compréhension orale, puisque l'élève doit s'exprimer à haute voix sur les stratégies métacognitives qu'il croit mobiliser. Les élèves peuvent aussi réajuster leur propos, afin de s'assurer de la compréhension de leur auditoire, et se questionner sur leur compréhension des énoncés reçus, afin d'expliquer leur utilisation de stratégies métacognitives, selon le contexte dans lequel a lieu la compréhension orale (Chabanne & Bucheton, 2002). L'oral réflexif est un oral « pour apprendre », donc pour réfléchir aux divers apprentissages entourant l'oral et non pas un oral « à apprendre » qui sert avant tout à construire les savoirs sur des genres oraux (Chabanne & Bucheton, 2002; Jaubert & Rebière, 2002). En outre, l'oral réflexif permet à l'enseignant de mettre en œuvre des stratégies d'interventions variées qui favorisent une compréhension orale active et efficace chez les élèves, notamment par l'utilisation de stratégies métacognitives permettant de gérer leur

³ Des mémoires de maîtrise (Dumais, 2008 ; Guay, 2010) ont commencé à documenter les résultats en production orale des élèves du secondaire, mais cela n'a pas encore été poursuivi au primaire.

compréhension (Astorg & Mesmin, 2002).

Contrairement à l'oral par les genres qui a souvent lieu en équipe⁴, l'oral réflexif est un oral individuel qui permet aux élèves de travailler en profondeur leur compréhension orale et de mieux cerner les stratégies métacognitives à mobiliser, selon le type de tâche qu'ils rencontrent (Cauchon & Plessis-Bélair, 2008; Jaubert & Rebière, 2002). Le courant de l'oral réflexif permet également de concilier production et compréhension orales. En effet, lors de situation d'oral réflexif, l'élève est sollicité pour s'exprimer sur sa compréhension et utiliser des stratégies métacognitives, notamment pour créer des liens logiques ou pour anticiper le contenu du message entendu (Verdelhan-Bourgade, 2002). L'oral réflexif s'attarde donc beaucoup à la compréhension orale des élèves (Dumais, 2010, 2012; Hébert & Lafontaine), mais permet également un travail complet sur l'oral puisque les élèves doivent généralement produire leur réponse à l'oral (production orale). En outre, pour l'enseignant, l'oral réflexif est un outil d'observation qui permet de « percevoir les traces d'une dynamique discursive et cognitive » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 14) et, par conséquent, de voir les liens directs entre l'utilisation de stratégies métacognitives et la compréhension orale, ce qui lui permet de diminuer les difficultés liées à son enseignement⁵.

Si l'intérêt lié au courant de l'oral réflexif prend son essor tant dans les écrits scientifiques que dans les institutions d'enseignement (Rabatel, 2004), ce dernier n'a pourtant pas encore donné lieu à beaucoup d'expérimentations et de propositions didactiques concrètes, comparé, par exemple, aux approches centrées sur les genres oraux (l'oral « à apprendre ») et développées par certains chercheurs (Dolz & Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2007). Or, de l'avis de Gouin (2005), les difficultés liées à l'utilisation de stratégies métacognitives par les élèves peuvent découler non seulement du manque ou de l'inadéquation des stratégies métacognitives de compréhension orale utilisées par les apprenants lors d'une tâche donnée, mais aussi de l'enseignement insuffisant de stratégies d'écoute, de l'absence de liens entre les diverses stratégies ou de l'utilisation unique ou abusive d'une seule stratégie de la part des enseignants (Roy, 2008). Utiliser le courant de l'oral réflexif pour enseigner les stratégies métacognitives de compréhension orale s'avère judicieux pour le développement complet de la compréhension orale. Ainsi, y aller d'une écoute intégrée (Le Cunff, 2009) qui considère les dimensions contextuelles tout autant que l'ouïe et la cognition arrime les savoirs sociaux des élèves, implique ces derniers dans la tâche et leur permet d'envisager un réinvestissement possible et motivé des stratégies métacognitives de compréhension orale. Cela rejoint également les principes de la littératie qui mettent en lumière la nécessité de créer des liens entre les apprentissages scolaires et la vie quotidienne (OCDE, 2003).

Par ailleurs, la question de l'oral réflexif est un domaine qui commence à retenir l'attention, non seulement en français, mais dans les autres disciplines (Peterfalvi, &

⁴ L'oral par les genres est un courant qui sert surtout à travailler la production orale, bien que les élèves doivent comprendre la structure dudit genre pour le produire. Le genre de l'entrevue ou de l'exposé sont quelques exemples utilisés en classe (Dolz & Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001, 2007).

⁵ En effet, lors de l'utilisation de l'oral réflexif, les élèves sont sollicités pour exprimer à haute voix les différents questionnements qui émergent lors de la réalisation d'une tâche. En utilisant l'oral réflexif et des stratégies métacognitives, les élèves seraient amenés à expliquer quels éléments ils ont retenus de leur écoute qui leur permettent d'émettre telle ou telle autre prédiction. En ce sens, plutôt que de devoir évaluer seulement la réponse écrite de l'élève après la tâche de compréhension orale, l'enseignant peut maintenant avoir accès à ce qui se passe dans la tête de l'élève (ses questionnements, ses raisonnements) et évaluer de manière concomitante la production et la compréhension orales.

Jacobi, 2003), puisque l'oral réflexif est un oral qui facilite la réflexion et qui permet aux élèves d'en *apprendre* sur leurs apprentissages. Les stratégies métacognitives de compréhension orale enseignées et utilisées dans l'oral réflexif sont transférables dans tous les contextes. En effet, le français est une discipline transversale lorsqu'il sert de langue d'enseignement : s'il doit être enseigné d'une manière explicite, comme matière à l'étude, c'est-à-dire pour ses particularités (sa syntaxe, sa grammaire, etc.), il sert également à enseigner les autres matières scolaires. Ainsi, travailler les stratégies métacognitives de compréhension orale au moyen de l'oral réflexif porterait ses fruits dans toutes les disciplines où l'écoute est nécessaire au succès de la réalisation d'une tâche, dès lors que les élèves possèdent la maturité cognitive nécessaire pour se questionner sur les stratégies de compréhension orale qu'ils connaissent ou peuvent mobiliser (Dumais & Lafontaine, 2011; Gombert, 2010). Qu'en est-il donc de l'oral réflexif dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001)? Quelle place occupe-t-il? Comment peut-il contribuer au développement littéraire des élèves du primaire?

Le volet oral du programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001)

La littératie n'est pas un élément central des documents ministériels québécois (Dumais & Lafontaine, 2011; Hébert & Lépine, 2011; Lafontaine, 2013) et n'est d'ailleurs pas nommée dans ces derniers. Les liens entre les domaines généraux de formation et le quotidien des élèves sont importants, mais ils le sont davantage dans une perspective transversale d'acquisition de connaissances et de stratégies qu'en lien avec le développement de la littératie des élèves. En ce qui concerne plus précisément le volet oral, ce dernier est un élément important du *Programme de formation de l'école québécoise* (désormais PFÉQ du primaire) (MÉQ, 2001). En ce sens, les objectifs du programme sont de développer la compétence à communiquer oralement chez tous les élèves, d'utiliser l'oral tel un moyen de socialisation et de construction de la pensée, et comme un outil d'apprentissage pour réfléchir. Pour amener les élèves à développer ces compétences, plusieurs moyens sont prescrits par le PFÉQ (MÉQ, 2001), dont des pratiques contextualisées, des situations d'apprentissage complexes et une pédagogie de la tâche. Des attentes de fin de cycle précisent aussi aux enseignants les connaissances et les stratégies à évaluer chez leurs élèves.

L'oral est une compétence du français qui doit être développée au moyen de situations de communication nombreuses et variées : discussion, entrevue, questionnement, accueil de l'autre, résolution de problèmes, mais également dans les autres disciplines scolaires où les élèves doivent, en mathématiques par exemple, expliquer à haute voix leur démarche de résolution de problèmes. Par conséquent, l'oral est une compétence transversale dans toutes les disciplines et les enseignants doivent aider les élèves à identifier leur intention de communication, à choisir le mode de communication approprié pour cette dernière, à réaliser leur communication, etc. Plusieurs courants d'orales didactiques sont énoncés dans le PFÉQ (MÉQ, 2001), dont l'oral par les genres, c'est-à-dire les « pratiques orales socialisées [...] que les élèves peuvent retrouver à la télévision et dans la vie de tous les jours, telles que des débats et des discussions. » (Lafontaine, 2004, p. 3). Or, en ce qui a trait à l'oral réflexif, on ne l'aborde pas directement, parlant plutôt de « retour réflexif » entre élèves (MÉQ, 2001). Il serait intéressant de savoir pourquoi on aborde l'oral réflexif, cet oral qui permet d'amener les élèves à réfléchir, à verbaliser leur pensée et à pousser leur compréhension (Chabanne & Bucheton, 2002; Morin & Prévost, 2012; Plessis-Bélair, 2010), sans jamais le nommer, ni dans le PFÉQ ni dans la *Progression des apprentissages en communication orale au primaire* (MELS, 2011), alors que son

utilité pour les enseignants et les élèves mériterait d'être mise de l'avant pour contribuer à l'enseignement de la compréhension orale et au développement de la littératie volet oral. Cela nous semble contribuer au fait que peu de recherches traitent directement de l'oral réflexif ou que ses applications en salle de classe tardent à venir. Car, si comme nous l'avons énoncé, l'oral est un élément important du PFÉQ (2001), ce sont surtout des aspects de la production orale qui sont à enseigner aux élèves (le rythme, la prononciation, le débit, etc.) dans le PFÉQ. Le courant de l'oral réflexif permet toutefois d'enseigner à la fois la production et la compréhension orales des élèves. Or, peu de ressources sont disponibles pour mettre en place l'oral réflexif dans les salles de classe du primaire ou pour développer les stratégies métacognitives de compréhension orale.

Ressources pour développer et accompagner l'enseignement de la compréhension orale

Les manuels et guides rédigés pour l'accompagnement des enseignants du primaire proposent diverses activités de production orale (Dumais & Lafontaine, 2011; Lafontaine, 2007). Cependant, peu d'exemples de pratiques d'enseignement favorisant la compréhension orale des élèves (Sénéchal & Chartrand, 2011; Wallace & Loudon, 2003) y sont proposés et, à notre connaissance, aucune activité visant clairement le développement de stratégies métacognitives de compréhension orale n'est disponible dans ces ressources. Le PFÉQ (MÉQ, 2001) et la *Progression des apprentissages en oral* au primaire (MÉLS, 2011) proposent des stratégies de communication orale incluant l'écoute⁶, mais ils ne présentent pas de repères pour aider l'enseignant à déterminer si l'élève comprend ou s'il met en pratique sa compréhension orale (Dumais, 2012).

Les stratégies de compréhension orale, comme les stratégies d'exploration, de partage et d'évaluation, font partie des stratégies dont l'enseignement est ciblé par le PFÉQ (MÉQ, 2001). Ces dernières incluent à la fois des stratégies cognitives et des stratégies métacognitives. Notre attention s'arrête ici sur les stratégies d'écoute métacognitives que l'élève doit développer, puisqu'elles consistent pour lui à expliciter les raisons pour lesquelles il sélectionne une stratégie plutôt qu'une autre, à en reconnaître l'utilité pour résoudre tel ou tel problème de compréhension et à adopter une attitude réflexive à l'égard de sa propre compréhension (Wallace & Loudon, 2003)⁷. L'utilisation de l'oral réflexif rend cela possible (Jaubert & Rebière, 2002). Néanmoins, les stratégies métacognitives en compréhension orale sont seulement listées, sans être illustrées d'exemples ou d'explications dans le PFÉQ (MÉQ, 2001) et dans la *Progression* (MÉLS, 2011). De plus, elles sont très peu documentées dans les recherches scientifiques en langue d'enseignement⁸ (Cornaire & Germain, 1998; Dumais & Lafontaine, 2011; Lafontaine, 2007) alors que leurs bénéfices pour l'enseignement des langues secondes sont mieux connus (Vandergrift & Goh, 2012; Veilleux, 2012). En effet, en langue seconde, les apprentissages passent nécessairement par la compréhension orale (Brindley, 1998) puisque sans elle, la

⁶ La compréhension orale regroupe d'abord le fait d'entendre des sons puis de les traiter lors de la phase d'écoute et ce sont les stratégies d'écoute qui sont répertoriées dans le PFÉQ (MÉQ, 2001).

⁷ L'une des stratégies métacognitives souvent utilisées au primaire est le recours à la prédiction. En effet, après l'écoute d'une partie d'un conte (ce que Lafontaine [2007] nomme « écoute analytique », par exemple, les élèves sont amenés à formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire. Ce n'est qu'après avoir écouté le conte en entier (« écoute globale » [Lafontaine, 2007]) que les élèves peuvent revenir sur leurs prédictions, les confirmer ou les infirmer.

⁸ Nous entendons ici par « langue d'enseignement » la langue de scolarisation obligatoire des élèves.

communication entre l'enseignant et l'élève achoppe. Il semble alors plausible d'envisager que si la compréhension orale n'est pas maîtrisée par les élèves, tous les autres apprentissages s'en ressentiront. Or, en langue d'enseignement (le français, dans le cas du Québec), les enseignants sont en quelque manière laissés à eux-mêmes dans leur pratique d'enseignement de la compréhension orale (Dumais, 2010) puisqu'au Québec, même lors de leur formation initiale au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, un seul cours de didactique de l'oral leur est offert⁹. Il est alors compréhensible, bien que couteux pour les élèves, que la compréhension orale soit si peu enseignée et étudiée par les chercheurs.

Les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, particulièrement en compréhension, présentent des faiblesses sur le plan métacognitif et dans l'utilisation des stratégies métacognitives (Slavin, 2009). Par conséquent, il s'avère indispensable pour l'enseignant de recourir à un enseignement des stratégies métacognitives de compréhension orale. En effet, l'enseignement de ces stratégies favoriserait chez l'élève un traitement cognitif efficace de ce qu'il entend, de même qu'une plus grande autonomie lors de l'accomplissement d'une tâche d'écoute (Moisan, 2003). Laforest (2007, p. 40) précise d'ailleurs que « la parole est un brouillon qui s'exhibe, contrairement au texte écrit dont nous avons toujours la version finale »; travailler les mécanismes sous-jacents à la parole, entre autres la compréhension orale, rendrait possible un travail sur les constants réajustements qu'elle nécessite en lui accordant un statut contigu, en salle de classe, à celui de la lecture et de l'écriture. Ainsi, bien que le besoin d'enseigner les stratégies métacognitives de compréhension orale se dessine de plus en plus, les moyens pour y arriver demeurent ténus.

Conclusion

La nécessité d'enseigner la compréhension orale au primaire repose sur le fait qu'il s'agit d'une compétence transversale que les élèves ont à acquérir afin de devenir compétents dans toutes les disciplines scolaires, mais également au quotidien ce qui explique l'intérêt porté au développement de la littératie orale. Les stratégies métacognitives qui ciblent la compréhension orale permettent aux élèves de se poser comme des acteurs de leur réussite en compréhension orale et aux enseignants de discerner les traces tangibles de cette dernière, délaissée principalement parce qu'elle est souvent invisible.

Nous avons vu que l'oral, d'une manière générale, était peu enseigné au primaire, car une attention marquée est portée à la lecture et à l'écriture, mais surtout parce que les enseignants connaissent encore mal les objets de l'oral. En effet, l'oral est rarement circonscrit comme un objet d'enseignement autonome et, s'il est enseigné, les enseignants se penchent alors davantage sur le volet de la production orale, plus facile à observer et à évaluer que sur l'enseignement de la compréhension orale difficilement observable et réputée engendrer peu de processus cognitifs complexes (Dolz & Schneuwly, 1998; Germain, Netten, & Movassat, 2004;

⁹ Tous les programmes d'enseignement préscolaire et primaire du réseau de l'Université du Québec de même que le programme de l'Université Laval offrent des cours de didactique de l'oral, même si l'intitulé du cours est différent d'une université à l'autre. Ce cours de 45 heures est souvent couplé avec une autre discipline (par exemple, à l'Université du Québec en Outaouais, ce cours intitulé *Didactique de la lecture littéraire et de l'oral au primaire*, en raison de ses exigences, ne permet pas d'enseigner la didactique de l'oral pendant 45 heures puisque la lecture littéraire doit également être enseignée). En 2012, l'Université de Montréal a ajouté un cours d'oral à la formation des maîtres et la didactique de l'oral est intégrée au cours de didactique du français. L'Université de Sherbrooke fait exception et n'offre pas de cours de didactique de l'oral dans son programme.

Lafontaine, 2010). Par ailleurs, l'absence d'évaluations ministérielles obligatoires, comme c'est le cas pour les épreuves de lecture et d'écriture, ne permet pas d'anticiper les difficultés des élèves pour leur entrée au secondaire et les élèves arriveraient donc aux portes du secondaire sans que nous sachions s'ils possèdent des compétences analogues en compréhension orale.

À la lumière des éléments présentés auparavant, nous pouvons avancer que la compréhension orale est un processus cognitif exigeant qui demande une participation active de l'élève. Ce dernier, lorsqu'il entend, doit transformer les sons en une chaîne signifiante contextualisée, afin que la compréhension orale devienne effective. Pour y parvenir, l'élève doit mobiliser des stratégies métacognitives en contexte et ces dernières doivent lui être enseignées, à l'aide notamment de l'oral réflexif. Or, pour l'instant, la compréhension orale, en langue d'enseignement, n'en est qu'à ses premières expérimentations et théorisations. Les propositions didactiques qui l'explorent (Cornaire & Germain, 1998; Lafontaine, 2011; Lafontaine & Dumais, 2012; Simonet, Salzer, & Soudée, 2004) tentent encore d'enrichir ses définitions tout comme c'est le cas pour l'application de l'oral réflexif dans toutes les disciplines scolaires.

Enfin, la langue se situe au cœur de la communication et constitue un outil de pensée et d'apprentissage au service de toutes les autres disciplines scolaires pour créer, analyser et exercer son sens critique (MÉQ, 2001). Pour cela, la compréhension orale concourt au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle en permettant aux élèves de s'inscrire dans diverses réalités (Lafontaine, 2004, 2013; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003) et elle leur permet de construire des savoirs et connaissances (Dionne, 2007; Dumais, 2012) profitables au développement de la littératie, de manière générale.

Remerciements : L'auteure tient à remercier Martine De Grandpré pour sa collaboration à une partie de cet article. L'auteure tient aussi à remercier le FRQSC et le COREPER pour leur soutien financier.

Références

- Allen, N. (2012). *Enseigner explicitement des métastratégies interprétatives en didactique de l'oral et de la lecture au 2^e cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Astorg M.-H., & Mesmin, P. (2002). *Sur la notion d'oral réflexif*. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 47-67.
- Barré-de Miniac, C. (2003). *Présentation. Lidil. La littéracie. Vers de nouvelles pistes de recherche didactique*. Grenoble, France : Université de Stendhal.
- Bédard, D., & Tardif, J. (1990). Processus de compréhension de discours informatif à l'oral et à l'écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 16 (2), 223-237.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 47-67.
- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maitre dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension? Dans X. Dumaury & V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre* (p. 35-54). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction : research-based best practices*. New York, NY : Guilford Press.

- Brindley, G. (1998). Assessing listening abilities. *Foundations of second language teaching, Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 178-198.
- Broi, A.-M., & Soussi, A. (octobre, 1999). Comprendre l'oral n'est pas si facile! *Le point sur la recherche en français. Bulletin d'information de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin et de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique*, Neuchâtel : IRDP, 1-8.
- Burleson, B. R., & Caplan, S. E. (2007). Cognitive complexity. Dans J.C. McCroskey, J. A. Daly, M. Martin, & M. J. Beatty (dir.), *Communication and personality : Trait perspectives* (p. 230-286). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Burley-Allen, M. (1995). *Listening : the forgotten skill*. New York, NY : Wiley.
- Burns, S., Espinosa, L., & Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (1), 75-100.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory et Cognition*, 29(6), 850-859.
- Campbell, R. (2010). The Power of the Listening Ear. *English Journal*, 100 (5), 66-70.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif? Dans J.C. Chabanne & D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 163-186). Paris, France : PUF.
- Chiss, J.-L. (2002). *Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif*. Communication présentée au Colloque international de Didactique de l'oral, ministère de l'Éducation nationale.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2011). *Quel est le futur de l'apprentissage au Canada?* Ottawa, Ontario : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Cornaire, C., & Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris, France : CLE international.
- Delabarre, É., & Treignier, J. (2001/2002). Suffit-il de parler pour apprendre? Dimensions didactiques de la mise à distance des pratiques langagières. *Repères*, 24-25, 183-199.
- Dionne, A.-M. (2007). La littératie familiale : un déterminant de la réussite scolaire de l'enfant. Dans M.-J. Berger & A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 63-80). Ottawa, Ontario : Université d'Ottawa.
- Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2004). Caractéristiques et perception de la littératie chez les parents ayant de faibles compétences en lecture et en écriture. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 131-154.
- Dirven, R., & Verspoor, M. (2004). *Cognitive Exploration Of Language And Linguistics*. Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins Pub Co.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, France : ESF éditeur.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3^e secondaire : une description* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, 157, 57-58.

- Dumais, C., & Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2(33), 285-302.
- Dumais, C. (2011). La littératie au Québec : Pistes de solution à l'école préscolaire et primaire. *Plateforme en ligne pour la littératie*, 2, 1-10.
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (dir.) *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Côte-Saint-Luc, Québec : Peisaj.
- Elder, G. H., Jr. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69(1), 1-12.
- Fayol, M. (2003). *La compréhension : évaluation, difficultés et interventions*. Paris, France : PIREF.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2e éd.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fountas, L. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good First Teaching for All Children*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Garcia-Debanc, C., & Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris, France : Hatier.
- Germain, C., Netten, J., & Movassat, P. (2004). L'évaluation de la production orale en français intensif : critères et résultats. *Revue canadienne des langues vivantes*, 60(3), 309-332.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Gombert, J.E. (2010). La recherche scientifique sur les apprentissages : mode d'emploi. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 22(107/108), 213-214.
- Gouin, S. (2005). *Stratégies de mise en texte de récits chez les élèves du troisième cycle du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Graham, S., Santos, D., & Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*, 15(4), 435-456. Repéré à <http://ltr.sagepub.com/content/15/4/435.short>
- Groupe oral-Créteil. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris, France : Hachette éducation.
- Guay, A. (2010). *Évaluation de réponses orales plutôt qu'écrites aux questionnaires sur la lecture de textes narratifs : un meilleur moyen pour permettre aux garçons de 5^e secondaire d'exprimer leur compréhension* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Hébert, M., & Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : quelles caractéristiques cognitives, interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans? *Lettrure*, 2, 99-111.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif? Dans J.C. Chabanne & D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 163-186). Paris, France : PUF.

- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2004, aout). *L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise*. Communication présentée au Colloque international de l'Association internationale de didactique du français (AIRDF). *L'oral comme objet d'enseignement : Les enjeux de sa didactique des points de vue historique et actuel*, Québec, Québec.
- Lafontaine, L., & Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, 164, 54-57.
- Lafontaine, L. (2013). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1^e cycle du primaire : Ça nous parle! *Vivre le primaire*, 26(1), 9-11.
- Laforest, M. (2007). *États d'âme, états de langue : Essai sur le français parlé au Québec* (2^e éd.). Québec, Québec : Éditions Nota Bene.
- Larose, F., Lenoir, Y., Pearson, M., & Morin, J.-F. (2005). Les construits de compétence et de transversalité dans le nouveau curriculum du primaire et du secondaire : fondements épistémologiques et perspectives. Dans Y. Lenoir, F. Larose & C. Lessard (dir.). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 141-165). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Le Cunff, C. (2009). Enseigner ce que parler veut dire. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 199-222). Québec, Québec : PUQ.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris, France : Hachette.
- Macless, I. (2004, 2005). *La maîtrise du langage oral : entre parole et écoute* (Mémoire de maîtrise inédit). Centre de formation pédagogique de La Tronche.
- Makdissi, H., Boisclair, A., & Sirois, P. (2010). *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec, Québec : PUQ.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris, France : Bertrand-Lacoste.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs (MÉLS). (2011). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2003). *Stratégies de lecture au primaire. Rapport de la table ronde des experts en lecture*. Ottawa, Ontario : Gouvernement de l'Ontario.
- Moisan, M. (2003). *L'enseignement stratégique, c'est...* Repéré à http://www2.cslaurentides.qc.ca/FGJ/article.php3?id_article=133.
- Morin, M.-F., & Prévost, N. (2012). Enjeux actuels des premiers apprentissages en lecture et en écriture au Québec. *Information grammaticale*, 133, 29-33.
- Nonnon, É. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage? *Le Français aujourd'hui*, 146, 75-84.

- Organisation de coopération et développement économique (OCDE). (2003). *Reading for change – Performance and engagement across countries*. Paris, France : OCDE.
- Parpette, C. (2008). Enseigner l'oral, enseigner l'écrit : pour une approche contrastive. *Problématique du FLE*, no spécial.
- Peterfalvi, B., & Jacobi, D. (2003). *Les interactions langagières entre processus et matériaux pour la recherche*. Paris, France : INRP.
- Plessis-Bélair, G. (2004). La communication orale : un outil pour réfléchir. *Québec français*, 133, 57-59.
- Plessis-Bélair, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon & C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle*. Québec, Québec : PUQ.
- Plessis-Bélair, G. (2012). La communication orale et la formation à l'enseignement : une question de langue et d'identité en contexte réflexif. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'Université* (p. 69-79). Côte-Saint-Luc, Québec: Éditions Peisaj.
- Rabatel, A. (2004). L'oral réflexif et ses conditions d'émergence : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon, France : Presses Universitaires de Lyon.
- Rémond, M. (2003). Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs. Dans D. Gaonac'h & M. Fayol (dir.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (p. 205-232). Paris, France : Hachette Éducation.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce : Rapport et recommandations*.
- Rey-Debove, J. et Rey-Debove, A. (2002). *Le Petit Robert*. Paris, France : Dictionnaire Le Robert.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Londres, Royaume-Uni : Pearson Education.
- Roy, A. (2008). L'oral au service des habiletés réflexives. *Québec français*, 149, 87-88.
- Sasseville, M., & Gagnon, M. (2007). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec, Québec : PUQ.
- Sénéchal, K., & Chartrand, S. (2011). Y a-t-il une place pour l'oral dans la classe de français au secondaire? *Les cahiers de l'AQPF*, 1, 4-5.
- Simonet, R., Salzer, J., & Soudée, R. (2004). *Former à l'écoute. 55 fiches de formation à l'écoute, livret du formateur*. Paris, France : éditions d'Organisation.
- Slavin, R. (2009). *Educational Psychology. Theory and Practice*. Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 5-10.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A., & Kurland, B. F. (1995). SHELL : Oral Language and Early Literacy Skills in Kindergarten and First-Grade Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (1), 37-48.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 11(3), 4-9.
- Tomatis, A. (1991). *L'oreille et la vie*. Paris, France : Robert : Lafond.

- Trabasso, T. & Magliano, J. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255-287.
- Turgeon, T. (2011). *Mesure du développement de la capacité auditive et visuelle chez des personnes malentendantes porteuses d'un implant cochléaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- UNESCO (2008). *The Global Literacy Challenge*. Paris, France : UNESCO.
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in Action*. New York, NY : Routledge.
- Vandergrift, L. (1998). La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 1(1-2). Repéré à <http://journals.hil.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19810/21563>
- Veilleux, E. (2012). *Croyances et pratiques déclarées d'enseignants de la francisation aux adultes à l'égard du vernaculaire dans l'enseignement de la compréhension orale* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002, juin). Apprendre à comprendre l'oral en situation de français de scolarisation. Communication présentée au colloque Didactiques de l'oral, Montpellier, France.
- Verschueren, J. (1999). *Understanding pragmatics*. Londres, Royaume-Uni: Arnold.
- Wallace, J., & Loudén, W. (2003). What we don't understand about teaching for understanding: Questions from science education. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 545-566.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 515-539.

Biographie de l'auteure

Nancy Allen est doctorante en éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Elle est récipiendaire d'une bourse doctorale du FQRSC et de deux bourses du Consortium Outaouais pour la recherche en persévérance et réussite scolaires (COREPER). Elle s'intéresse à la didactique du français et plus particulièrement à la didactique de l'oral. Elle est également chargée de cours à l'Université du Québec en Outaouais aux Départements des sciences de l'éducation et des sciences du langage. Par ailleurs, Nancy Allen est membre du comité de lecture pour la section didactique de la revue *Québec français* et codirectrice associée à la *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*.