

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture: quels caractéristiques, indices de progression- différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)

Chercheur principal
Manon Hébert, U. de Montréal

Co-chercheur(s)
Lizanne Lafontaine, U. du Québec en Outaouais

Autre(s) membre(s) de l'équipe
Catherine Le Cunff, U. Paris 10 - Nanterre
Nathalie Loye, U. de Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention
U. de Montréal

Numéro du projet de recherche
2009-PE-130926

Titre de l'Action concertée
Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

SECTION 2 – RÉSUMÉ (maximum 4 pages, excluant la page d'identification)

IDENTIFICATION

1. Nom du chercheur principal et de son établissement :

Manon Hébert, Université de Montréal

2. Nom du ou des cochercheur(s), du ou des chercheur(s) collaborateur(s) et de leur(s) établissement(s) respectif(s) :

- Lizanne Lafontaine, cochercheuse, Université du Québec en Outaouais
- Nathalie Loye, collaboratrice, Université de Montréal
- Catherine Le Cunff, collaboratrice, Université Paris X Nanterre (retraîtée)

3. Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet:

- Commission scolaire de la Rivière-du-Nord (école primaire Jean-Moreau, Ste-Sophie);
- Commission scolaire des Laurentides (Polyvalente des Monts, Ste-Agathe);
- Commission scolaire de Montréal (école primaire de la Mennais);
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (Polyvalente Pierre-Laporte, Montréal).

4. Établissement gestionnaire de la subvention : Université de Montréal

5. Titre du projet de recherche :

L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement.

6. Numéro du projet de recherche : 2009-PE-130926

7. Titre de l'action concertée : Persévérance et réussite scolaires (2008-2009)

8. Partenaires de l'action concertée :

Fonds de recherche société et culture Québec et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

1. Titre promotionnel: *Apprendre à mieux discuter pour mieux lire, ou comment enseigner-évaluer l'oral et la lecture littéraire en intégration*

2. Problématique et questions de recherche : Au moment d'entreprendre cette recherche, l'enquête internationale PISA (2001) avait révélé que 55% des adolescents québécois âgés de 15 ans ne peuvent réussir des tâches de lecture complexes relevant de la littératie critique. De plus, 70% des 2000 enseignants du primaire interrogés par le MELS (2007, p.24) trouvaient difficile d'enseigner-évaluer la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, ajouté au fait que la compétence «Communiquer oralement» constituait la deuxième compétence la moins travaillée en français. Selon les théories socioculturelles de l'apprentissage, qui ont mis en lumière l'importance de la verbalisation chez l'enfant, il ressort que les approches d'enseignement par les pairs, qui tentent d'intégrer les multiples niveaux de fonctionnement de l'élève (affectif, socio-cognitif et métacognitif), auraient des effets nettement supérieurs sur la réussite en littératie. Des dispositifs collaboratifs tels les cercles de lecture entre pairs fourniraient par exemple un contexte favorable en classes inclusives pour développer ce type d'habiletés, de même que les sentiments d'autonomie et d'appartenance au groupe qui sont de première importance pour la motivation en lecture des adolescents. Or, peu d'enseignants semblent adopter ce type de pratique interactive et innovante, en plus d'être nombreux à souligner les difficultés d'évaluer l'oral et de l'enseigner en intégration aux autres apprentissages. Les enseignants savent peu distinguer et donc planifier les notions spécifiques à l'oral qu'il conviendrait d'enseigner en situation de lecture partagée, et encore moins les évaluer et en organiser la progression. Par conséquent leur enseignement se limite souvent à contrôler, à

donner des consignes, ce qui aboutit à creuser le fossé des inégalités en classe et à démotiver plusieurs élèves car, sans enseignement explicite, seuls les élèves plus forts maîtrisent les règles du jeu. Afin de mieux comprendre comment enseigner-évaluer l'oral en situation d'interaction et d'intégration des compétences (mieux discuter pour mieux lire), et ce, pour augmenter le degré de signifiante des tâches qui s'avère déterminant pour la motivation et la persévérance des élèves (axe 3.3), nous avons retenu les trois objectifs suivants: 1) d'abord dégager quelles sont les caractéristiques de l'objet à enseigner (soit un oral spontané et réflexif lié aux situations d'apprentissage en lecture par les pairs) pour développer des outils d'enseignement/évaluation appropriés; 2) expérimenter en classe des modèles innovants d'enseignement explicite et intégrés en examinant où se situent les difficultés des enseignants dans ce contexte; 3) analyser les productions d'élèves à l'oral afin de dégager des indices de progression-différenciation (entre les élèves de primaire/secondaire, différents types d'élèves-cas et régions, Mtl et Laurentides).

3. Principaux résultats et principales pistes de solution :

Obj1) Les résultats d'analyses socio-linguistiques répondant au premier objectif indiquent que le mode de discours dominant dans ce type d'interaction orale est celui de la justification. Les élèves éprouvent en général des difficultés pour amener, cerner et clore le sujet, et les plus vieux ont moins de mal à poser le problème, à le mettre en contexte et à utiliser des ressources externes pour développer leur propos. Sur un plan langagier, la reformulation s'avère ici une ressource clé (cognitive, discursive, interactionnelle), utilisée à toutes les étapes du discours de justification (pour introduire, co-élaborer et conclure).

Obj2) Deux ateliers en oral (sur la reformulation et la justification) et

plusieurs outils d'évaluation ont donc été élaborés par les deux chercheuses pour expérimentation en classe (de même que quatre ateliers complémentaires choisis et élaborés avec les CP (n=5) et les enseignants (n=7) selon leur contexte). Deux phases d'expérimentation ont eu lieu dans les classes afin de faire chaque fois lire, discuter et commenter à l'écrit un même roman par tous leurs élèves, et ce, après enseignement explicite en lecture (pré-exp automne) et en oral (exp. hiver-printemps). Les enseignants ont tous constaté le manque de précision de leurs planifications annuelles (tant en appréciation des œuvres qu'en oral); notamment en ce qui a trait au choix de romans appropriés et à leur analyse pour mieux anticiper ce qui devrait être enseigné et soutenir le questionnement des élèves. Ils ont aussi constaté n'avoir jamais enseigné l'oral (autrement que par consignes pour des exposés) et aussi ne pas assez : interroger les connaissances des élèves; utiliser un métalangage spécialisé en littérature et soutenir ici la prise de notes; évaluer pour aider et faire des retours constants sur les apprentissages (démarche spiralaire). Parmi les retombées positives, la très grande majorité des enseignants signale : le progrès des élèves en lecture (engagement, motivation, persévérance) et en oral (prise de parole et écoute); le transfert des apprentissages (examen du MELS, sociabilité); l'apport des TIC pour la motivation et l'apprentissage en oral; la cohérence et solidité gagnées dans l'évaluation, et au service de l'apprentissage.

Obj3) L'analyse des transcriptions (14 CL) et des cas montre qu'après enseignement explicite en oral (et pré-expérimentation) : les échanges gagnent en durée, en qualité et en équité de participation. Toutes les équipes utilisent de deux à trois plus la reformulation, notamment reformuler pour expliciter, et les élèves-cas confirment s'être améliorés à ce sujet et avoir plus participé. Le nombre de

justifications augmente aussi, notamment l'utilisation d'hypothèses/déductions. Quant aux différences primaire-secondaire, les élèves du secondaire utilisent davantage les notions enseignées (reformulation et justification), mais n'élaborent pas nécessairement mieux leurs propos à l'oral. La compétence littéraire progresse peu, dans ce contexte, entre la fin du primaire et la mi-secondaire, comme nous l'avions aussi constaté dans notre précédente recherche. Est-elle même enseignée?

Ainsi, voir comment mieux aider les enseignants à choisir des œuvres intégrales pertinentes sur un plan didactique, et à réellement travailler en classe leur compréhension/interprétation à l'aide des savoirs littéraires, aiderait à la progression des apprentissages ici. Sans parler de l'importance de considérer l'oral comme un objet d'enseignement à part entière en français, et qui peut aussi être au service de la lecture et de l'écriture. La principale piste de solution à retenir : si le but premier de cette recherche était d'aider les enseignants à mieux évaluer l'oral, l'approche didactique adoptée ici leur a surtout permis de mieux comprendre qu'il s'agissait d'abord d'un problème d'enseignement. Et s'ils ont pu aussi s'approprier dans leurs gestes disciplinaires premiers plusieurs des grands principes connus de la réforme (approche culturelle, intégration des compétences et signifiante des tâches, différenciation, transfert, équité et sociabilisation, virage TIC, etc.), il reste à mieux comprendre pourquoi ceux-ci sont encore si peu appliqués. Nous avons besoin de recherches plus approfondies sur les tensions de la pratique enseignante, sur ce qui aide et nuit aux changements de pratique, à leur persévérance. **4. Contexte et historique du projet en lien avec l'appel de proposition** : ce projet répondait à l'axe 3 (2008-2009), sur « les pratiques enseignantes », « comment concevoir et appliquer l'évaluation pour le développement des compétences en français ».