

Développer la littératie volet oral pour favoriser la transition interordre entre le primaire et le secondaire : quelques considérations théoriques

Nancy Allen

Université du Québec à Montréal

Résumé

La littératie volet oral, et particulièrement sa composante compréhension orale, permet aux élèves de développer leurs compétences scolaires et périscolaires. Cette proposition théorique insiste sur l'enseignement et le développement de stratégies métacognitives de compréhension orale pour accroître l'autonomie des élèves en contextes de transition interordre. La compréhension orale influence en effet toutes les sphères du développement de l'élève et concourt à son devenir en tant que citoyen. Le fait d'amener les élèves à agir sur leur compréhension orale et à en comprendre les mécanismes, notamment au moyen de l'oral réflexif, représenterait également un facteur de protection au moment de cette transition scolaire.

Mots-clés : littératie volet oral, transition interordre, compréhension orale, stratégies métacognitives

Abstract

Oral literacy, and particularly its listening comprehension component, allows students to develop their academic and extracurricular skills. This theoretical proposal emphasizes the teaching and development of metacognitive strategies in listening skills that can increase students' autonomy within the context of interlevel transitions. Listening comprehension influences all areas of student development and contributes toward his or her becoming a citizen. Encouraging students to work on their listening comprehension skills and understand its mechanisms, particularly through the oral component, could function as a protective factor during these transitions.

Keywords: oral literacy, interlevel transition, listening comprehension, metacognitive strategies

Introduction¹

En contexte scolaire, mais également périscolaire — c'est-à-dire dans les situations du quotidien —, la littératie permet aux individus de devenir des citoyens penseurs qui communiquent et comprennent les idées et les messages véhiculés autour d'eux. Dans le Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), la littératie est définie comme « la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans [l'appropriation] des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs, et pour développer ses connaissances et son potentiel » (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2014, p. 27). Avec cette définition, le terme « littératie » se rapporte à la lecture de textes écrits et il ne concerne ni la compréhension ou la production orales, ni la production de textes écrits. Il n'y a donc pas de mesure de ces aspects, alors qu'ils font partie intégrante du quotidien. Toutefois, une définition plus actuelle du Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie² rapporte que la littératie comprend « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes ». Cette définition sera retenue ici, puisqu'elle permet de voir la littératie comme le développement de compétences scolaire et périscolaire, et qu'elle inclut notamment la compréhension orale. Dans cette contribution théorique, le propos sera centré sur le volet oral de la littératie et particulièrement sur la compréhension. Plus spécifiquement, nous parlerons de la compréhension orale comme outil pour développer la littératie des élèves afin de faciliter une saine transition interordre entre le primaire et le secondaire (11-12 ans). De même, deux facteurs de protection qui contribuent également au développement de

1 La présente contribution est issue de la recherche doctorale de l'auteure intitulée *Verbalisation de stratégies de compréhension orale dans des projets d'écoute en français langue d'enseignement, par des élèves du 3^e cycle du primaire*. Il était prévu dans la thèse de mesurer l'incidence des connaissances et de la mobilisation de stratégies de compréhension orale des élèves pour faciliter leur transition entre la sixième année du primaire et la première du secondaire. Or, pour des raisons d'attrition, il n'a pas été possible d'obtenir des résultats entourant ce passage. Néanmoins, les recherches théoriques et empiriques font état des préoccupations qui entourent cette transition et des bénéfices associés aux compétences, notamment dans le domaine de la littératie volet oral. Cette proposition est donc théorique, bien qu'elle permette de penser aux impacts réels de la littératie volet oral qui faciliterait la transition interordre.

2 Repéré à : <http://www.ctreq.qc.ca/realisations/langage/>

la littératie orale seront proposés, à savoir l'enseignement de stratégies métacognitives de compréhension orale et la mise en place de situations d'oral réflexif (Chabanne & Bucheton, 2002; Jaubert & Rebière, 2002; Rabatel, 2004). Ces facteurs permettent aux élèves de réfléchir et d'apprendre sur l'oral *à l'oral*.

Littératie orale et son volet compréhension

Lorsque transposé à l'oral, le seuil minimal de littératie d'un auditeur, c'est-à-dire sa capacité d'accéder au sens, serait représenté par sa compréhension du message (ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2003; Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation [RCRLA], 2009; Snow, Tabors, Nicholson, & Kurland, 1995). Toutefois, la compréhension orale en contextes scolaire et périscolaire, bien qu'omniprésente, est rarement enseignée de manière explicite (Allen, 2014; Bianco & Bressoux, 2009; Dumais, 2012; Garcia-Debanc & Plane, 2004; Lafontaine, 2001; Nolin, 2013). Pourtant, la littératie orale — particulièrement le volet compréhension orale — nécessite la construction de connaissances menant au développement de compétences qui, à leur tour, rehaussent le niveau de littératie des élèves, c'est-à-dire la capacité à adapter les connaissances et à les mobiliser dans divers contextes (Adams & Cox, 2010; Broi & Soussi, 1999; Lafontaine, 2004; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2006; Schneuwly, 2009).

La discipline « français langue d'enseignement³ » du Programme de formation de l'école québécoise [PFÉQ] du primaire (MÉLS, 2006) comporte trois didactiques : l'écriture, la lecture et l'oral. Pour chacune d'elle, on trouve dans le PFÉQ (MÉLS, 2006) les composantes de la compétence liées à la production et à la compréhension d'un message⁴, que ce dernier soit oral ou écrit. Cependant, des trois didactiques, ce sont l'écriture et la lecture qui reçoivent une attention marquée dans l'enseignement, et encore plus depuis l'essor de la littératie scolaire au milieu des années 1980 (Chiss, 2002; Desrochers & Berger, 2011; Makdissi, Boisclair, & Sirois, 2010; Villepontoux,

3 Le concept de langue d'enseignement réfère à la langue de scolarisation principale, ici le français (Cuq & Davin-Chnane, 2007; Simard, Dufays, Dolz, & Garcia-Debanc, 2010).

4 On indique à cet effet que « les interactions orales entre élèves contribuent à accroître la compréhension d'un texte, à comparer les interprétations ou à confronter des réactions. Elles occupent également une place importante dans la planification et la rédaction d'un texte écrit ou lorsque vient le moment de le réviser ou de le réécrire à plusieurs » (MÉLS, 2006, p. 72).

1992). L'enseignement des objets de l'oral se développe, quant à lui, lentement, puisque les recherches en langue d'enseignement n'ont été entamées qu'au début des années 90. En contexte scolaire, pour rehausser la littératie des élèves, principe phare d'une intégration scolaire et sociale réussie (Conseil supérieur de la langue française [CSLF], 2015), il est admis que le développement de stratégies de compréhension et de production orales et écrites de messages variés doit être soutenu. L'avis du CSLF (2015), à l'instar de chercheurs et d'organismes, recommande que cela se réalise dans toutes les disciplines enseignées au primaire et pour toutes les compétences, que ces derniers aient des effets uniquement dans les disciplines scolaires ou dans des contextes périscolaires (Bernicot, 2002; Groupe oral-Créteil, 1999; Hébert & Lépine, 2012; Lafontaine & Pharand, 2015). Si cela doit avoir lieu dans tous les disciplines, les composantes et les objets associés à la compétence *Communiquer oralement* (MÉLS, 2006), tout comme les stratégies qui y sont associées, demeurent, selon des recherches, peu enseignés en langue d'enseignement, puisque les élèves sont réputés les maîtriser (Lafontaine, 2001; Lafontaine & Dumais, 2012; Lazure, 1992; Nolin, 2013). On accorde plutôt, dans les documents ministériels, une importance marquée à l'usage de la norme (« au bon usage » de la langue, en contexte de productions orale et écrite) et l'enseignement de la compréhension orale est souvent laissé pour compte (Allen, 2014; Cornaire & Germain, 1998). Par ailleurs, selon les plus récentes données de l'OCDE (2016, p. 1), « la moitié environ du temps d'instruction obligatoire dans l'enseignement primaire est consacrée à trois [volets pour la discipline du français] : la lecture, l'expression écrite et la littérature ». Si une importance accrue est accordée aux principes de littératie pour ces compétences, aucun mot n'est mentionné à propos de l'enseignement de l'oral, alors que la compréhension et la production orales sont présentes dans toutes les disciplines et concourent au développement de la littératie et, plus largement, au développement citoyen des élèves. En effet, la compréhension d'un message oral est abondamment représentée dans le quotidien des élèves, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Le développement des compétences des élèves en compréhension orale faciliterait la gestion et le traitement des informations entendues et pourrait, conséquemment, réduire les risques de surcharges cognitives qui peuvent avoir des répercussions sur les apprentissages des élèves. Cela aurait aussi une incidence sur des facteurs émotifs et sociaux associés à la transition, qui influencent le développement des compétences littéraires des élèves.

Enseignement de la compréhension orale pour rehausser la littératie

La place accordée à la compréhension orale dans les documents ministériels québécois est ténue. À la fin du primaire, la compétence à communiquer oralement, qui inclut les volets production et compréhension orales, ne représente que 20 % de la note totale de la discipline « français ». Pourtant, l'enseignement de la compréhension orale semble essentiel pour amener les élèves à réfléchir sur leurs processus de compréhension orale et, d'ailleurs, il s'agit là d'une prescription ministérielle (MÉLS, 2011). En effet, à la fin du primaire, les élèves sont réputés avoir développé des stratégies métacognitives de compréhension orale (SMCO) et pouvoir donc s'exprimer sur ces dernières. Les recherches affirment pourtant que l'enseignement de la littératie volet oral est quasi inexistant, comme l'est d'ailleurs celui de l'enseignement de SMCO (Allen, 2014; Slavin, 2009). Or, l'enseignement de la compréhension orale et des stratégies métacognitives qui l'accompagnent est alors au moins aussi important que l'enseignement de la compréhension de l'écrit, pour que les élèves deviennent des *compreneurs* compétents qui savent s'ajuster à la tâche demandée, comme ils peuvent arriver à le faire dans le volet compréhension écrite. Cependant, seul, l'élève ne peut développer et prendre conscience des SMCO, car leur mise en place est exigeante d'un point de vue cognitif (Burlison, 2011; Keene, 2012). Ces SMCO représentent :

« [...] le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus économique possible ». (Vanderwalle & Verdonck, 1999, p. 27)

De plus, la compréhension orale et la mise en place de SMCO doivent concourir simultanément, ce qui est d'autant plus lourd pour les élèves.

Quelques éléments théoriques de la compréhension orale

Le terme « compréhension orale » recouvre essentiellement, dans les pratiques d'enseignement, *l'accès au sens* des énoncés, c'est-à-dire la capacité à traiter les sons entendus et à les traduire en énoncés cohérents, en fonction de la situation de

communication (Legendre, 2005; Poussard, 2003; Wallace & Louden, 2003). Cela concorde donc avec les principes de la littératie, puisque l'auditeur doit adapter son écoute au contexte, afin de tirer profit des informations entendues et de leur portée au regard de ses connaissances et des exigences du contexte.

La compréhension orale survient lorsque l'élève infère « les informations nécessaires à l'activité de compréhension, qui ne sont pas explicitement évoquées dans le texte lu ou entendu » (Fayol, 2003, p. 5). Il ne s'agit pas d'une activité perceptible, même si elle demande plusieurs efforts cognitifs qui peuvent être atténués, notamment, par la mobilisation de stratégies métacognitives. Pour Fayol, « 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 » (Fayol, 2003, p. 1); en bref, il s'agit de saisir le sens d'un message oral à l'intérieur de tâches et de contextes variés (Beacco & Porquier, 2007; Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant, 2001; Legendre, 2005; Lynch & Mendelsohn, 2002). Pour comprendre, l'élève doit « former une structure cohérente en mémoire [...] susceptible d'être évoquée pour une utilisation ultérieure » (Gaonac'h & Fayol, 2003, p. 41), c'est-à-dire lors de la mise en commun des éléments entendus avec l'utilisation de SMCO qui forment ainsi l'écoute.

« Entendre » et « écouter » pour comprendre oralement

« Entendre » est la première étape de la compréhension orale et signifie percevoir des sons en temps réel et recevoir des informations, sans leur accorder un traitement conscient (Parpette, 2008; Rost, 2002; Trabaso & Magliano, 1996).

« Écouter », pour sa part, signifie percevoir des sons, puis décoder, encoder et interpréter ces derniers de manière consciente. Les modalités d'écoute proposées en enseignement induisent un traitement de l'information assez éloigné de la réception naturelle, dans la mesure où la répétition, au quotidien, a probablement une incidence sur l'action de la mémoire (Mathews, Helfferan, & Elkins, 2011). Ainsi, plus on répète les informations, plus ces dernières ont de chance d'être stockées dans la mémoire à long terme des élèves (Mathews et al., 2011). Le travail de sélection, d'élimination et de recombinaison de l'information, dans la première étape de la compréhension orale, est remplacé par une opération de fixation, de maintien des données dans leur forme initiale, dans l'écoute (Lhote, 1995; Rost, 2002). Lors d'une situation scolaire de compréhension

orale, dans laquelle une intention d'écoute est donnée, l'élève doit s'adapter au discours entendu, le recevoir tel qu'il est produit, dans son rythme, sa continuité et son irréversibilité; il doit l'amener à avoir du sens au regard de ses connaissances, du contexte scolaire et de l'intention associée à l'écoute (Cain et al., 2001; Lhote, 1995; Lynch & Mendelsohn, 2002). Les visées épistémique (savoirs) et pragmatique (savoir-faire) doivent donc se compléter. L'élève doit disposer d'un ensemble de connaissances ou savoirs (comme être capable de reconnaître et de discriminer des sons) et les mobiliser efficacement de manière circonstanciée, pour aboutir à un objectif scolaire déterminé. Cette mise en application des savoirs requiert un ensemble de savoir-faire. C'est cette association des composantes épistémique et pragmatique qui forme la compréhension orale.

Ces apprentissages souscrivent aux fondements cognitivistes du PFÉQ (MÉLS, 2006), qui s'appuient sur le développement de compétences langagières circonstanciées par la construction de connaissances et l'appropriation de stratégies cognitives et métacognitives. En effet, l'élève qui écoute doit tout interpréter en compréhension orale, qu'il s'agisse d'éléments verbaux, non verbaux ou prosodiques : tout peut donc également représenter une source de mécompréhension (Beacco & Porquier, 2007; Keene, 2012). En situation de compréhension orale, l'élève doit comprendre les mots et les énoncés de même que ce qu'ils signifient entre eux; il doit aussi comprendre ce qui a été dit, dans son entièreté, en analysant les éléments paraverbaux ou non verbaux lorsque cela est possible (Burlison, 2011; Pekarek-Doehler, de Pietro, Fasel Lauzon, & Pochon-Berger, 2008; Pharand & Lafontaine, 2012). Enfin, il doit interpréter la finalité de ce qu'il entend, c'est-à-dire l'intention derrière le message, en plus d'interpréter le discours tel qu'il le reçoit (l'ironie ou le double sens seraient de bons exemples). Sans SMCO, l'élève ne peut engager tous les processus mentaux nécessaires pour effectuer cette simultanéité d'actions et réussir son écoute. Qui plus est, sans la mise en commun des éléments verbaux, non verbaux et paraverbaux dans la compréhension orale, il est difficile d'accroître la littératie orale, qui concourt au développement de l'élève.

Faciliter la transition interordre à l'aide de la compréhension orale

L'écoute est quantitativement la plus présente des activités langagières dans le quotidien des individus (Campbell, 2011), particulièrement en contexte scolaire. La coordination

de tous les processus qu'elle recouvre exige un exercice mental complexe de la part de l'élève, qui reconnaît des formes connues à travers des informations ou des situations qui ne le sont pas. L'élève ne doit pas se contenter de les enregistrer, mais doit également les interpréter et, donc, leur attribuer un sens (Bernié, 2002; Graham, Santos, & Vanderplank, 2011). Pour ce faire, des SMCO doivent être convoquées. Dumais, Lafontaine et Pharand avancent que la compréhension orale « doit prendre une place plus importante dans la compétence à communiquer oralement, car sans écoute et compréhension des messages, l'apprentissage et la réussite seront difficiles » (Dumais, Lafontaine, & Pharand, 2015, p. 23). Dumais et Bergeron (2012), pour leur part, affirment aussi que la compréhension, que ce soit de la lecture ou de l'oral, est à la base du développement de la littératie. Il faudrait la promouvoir et amener les élèves à y réfléchir dans l'enseignement, puisqu'elle est nécessaire en contextes scolaire et périscolaire.

Comprendre la transition interordre et ses enjeux pour développer la littératie volet oral

Le concept de transition (Elder, 1998; Larose et al., 2006; Pianta & Walsh, 1996) implique une transformation ou une rupture à court terme qui peut se vivre comme un danger ou une opportunité pour l'individu concerné (Leclerc & Moreau, 2010; Marshall & Mueller, 2003). Il s'agit en somme d'une adaptation interne à des événements extérieurs (Bridges, 2006; Lipps, 2005) qui s'inscrit dans une trajectoire à long terme (Elder, 1998; Marshall & Mueller, 2003) — dans le cas présent, le passage du primaire vers le secondaire. Selon une recherche menée par l'UNESCO (2008), la baisse du rendement scolaire, le climat relationnel et la difficulté d'adaptation au cours de la transition primaire-secondaire sont stables et équivalents dans l'ensemble des sociétés occidentales. Or, peu de recherches canadiennes ont été produites sur les effets de la transition primaire-secondaire (Chouinard, Bowen, Fallu, Lefrançois, & Poirier, 2012; Lipps, 2005) et aucune, selon nos recherches, ne concerne directement l'enseignement de l'oral. Des études abordent toutefois la compréhension en lecture (Chouinard et al., 2012; Doudin, Curchod, & Lafortune, 2012; Thévénaz-Christen, 2014).

La transition primaire-secondaire est problématique pour les jeunes adolescents (Chouinard et al., 2012; Vinson, 2006), qui peuvent éprouver des problèmes comportementaux et affectifs, et observer une baisse de leurs résultats scolaires, un déclin

du degré de satisfaction à l'égard de l'école (Graham & Hill, 2003; Lipps, 2005), une chute des attitudes positives à l'égard des matières scolaires, un déclin de l'estime de soi et une baisse du sentiment d'autoefficacité (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000; Eccles & Roeser, 2009). Tous ces problèmes entraînent des difficultés d'ordres variés. Lors des périodes de transition, les individus doivent utiliser leurs connaissances et leurs stratégies pour contrer et diminuer les aspects négatifs liés à cette transition (Cantin & Boivin, 2004; Caspi & Moffitt, 1991; Desbiens, 2010). Pour la plupart des élèves, les déclins observés sont de courte durée et de relativement faible ampleur (Anderson et al., 2000; Larose et al., 2006), et peuvent être associés à des difficultés développementales, sociales, scolaires et procédurales. Du point de vue de la littératie volet oral, l'enseignement de SMCO à l'élève pourrait l'aider à pallier des difficultés associées à la transition, surtout si l'enseignement s'effectue dans toutes les disciplines — comme le suggère la compétence non disciplinaire *Communiquer de façon appropriée* (MÉLS, 2006) — et s'il respecte la progression des élèves (Braund & Driver, 2005; Dumais, 2014).

La compréhension de l'élève, au sens large, et la capacité de ce dernier à mobiliser des stratégies métacognitives pour la gérer seraient indispensables pour favoriser une transition saine (Thévénaz-Christen, 2014). Qui plus est, des compétences littératiques fortes accroitraient le sentiment de compétence de l'élève et l'inciteraient à agir sur sa compréhension, notamment en mobilisant des SMCO.

Difficultés associées à la transition. Les principales difficultés d'adaptation, lors de la transition primaire-secondaire, sont la gestion du temps, le rapport à l'espace, l'exigence des matières scolaires et la pression concomitante à la réalisation de devoirs (Bottoms & Timberlake, 2006; Larose et al., 2006; Tilleczek, 2008). Pour les élèves, la transition primaire-secondaire est associée à un déclin de leur moyenne cumulative et de leur participation aux activités parascolaires, à une réduction de leur engagement à l'égard de l'école, et à des difficultés liées à leur comportement et à leur santé affective (Eccles & Roeser, 2009; Lipps, 2005; Tilleczek, 2008). De plus, un plus grand nombre d'élèves échouent en première année du secondaire que dans tous les autres niveaux confondus (Anderson et al., 2000; MÉLS, 2012; National High School Center [NHSC], 2008). Les élèves qui éprouvent des difficultés en sixième année et qui progressent vers le secondaire seraient donc plus susceptibles d'abandonner l'école (NHSC, 2008). En

effet, les jeunes ont une capacité limitée de composer avec le changement. L'apparition simultanée de changements physiques, sociaux et cognitifs pendant la puberté les met à rude épreuve et diminue leur capacité d'adaptation (Eccles & Roeser, 2009; Lipps, 2005). En plus des difficultés déjà vécues par les élèves au cours de la période de transition interordre, ces derniers doivent également gérer l'absence de contrôle sur le moment de la transition ou sur le type d'école où ils iront, ainsi que la nécessité de s'adapter aux différents styles d'enseignement et aux attentes des enseignants (Desbiens, 2010; Lipps, 2005).

Thévénaz-Christen (2014), qui aborde l'incidence de la compréhension de texte sur la transition du primaire vers le secondaire, avance également que les attentes des enseignants ne concordent pas toujours avec les réalités des milieux et les connaissances acquises par les élèves au primaire. Certains enseignants spécialistes de leur discipline « français » aborderaient le programme d'enseignement comme une finalité, sans se soucier du niveau des élèves ou des divers éléments associés à la transition. En ce sens, il existe d'autres différences marquées entre le primaire et le secondaire, notamment l'accent mis sur l'évaluation (Anderson et al., 2000) ainsi que sur les compétences au détriment des efforts de l'élève (souvent l'élève doit réussir la tâche, sans considérations sur la façon dont il s'y est pris), et un milieu plus grand et souvent plus compétitif (Demetriou, Goalen, & Rudduck, 2000).

Des dimensions théoriques, notamment scolaire et procédurale, sont associées au passage du primaire vers le secondaire (Bottoms & Timberlake, 2006; Desbiens, 2010; Eccles & Roeser, 2009; Larose et al., 2006; Lipps, 2005; Tilleczek, 2008) et ont une incidence sur le développement et la mobilisation des processus métacognitifs par l'élève. En instaurant des réflexions métacognitives riches et variées au troisième cycle du primaire, notamment par l'enseignement des SMCO, et en ayant à l'esprit les changements associés à la transition vers le secondaire, les enseignants peuvent faciliter le passage interordre.

Compréhension orale au troisième cycle du primaire

Le troisième cycle du primaire est un moment charnière pour les élèves qui vivent plusieurs changements d'ordres affectif, social et académique (Elder, 1998; Lipps, 2005; Nielsen & Griebel, 2007; Tilleczek, 2008). Étant donné que cette période marque la

transition entre le primaire et le secondaire, des recherches recommandent d'instaurer des pratiques d'apprentissage réflexives chez les élèves, qu'ils pourront réinvestir au secondaire afin d'accroître leur autonomie (Lipps, 2005; NHSC, 2008), puisque les conditions d'enseignement y seront différentes. Alors que les élèves du primaire ont un enseignant titulaire l'année durant et qu'ils rencontrent un ou deux spécialistes par semaine, leur transition vers le secondaire sera, entre autres, marquée par la rencontre d'une succession d'enseignants, plusieurs fois par jour. Cette transition soulève des inquiétudes chez les élèves, qui peuvent présenter une diminution de rendement scolaire ou des difficultés d'adaptation à ces changements (Chouinard et al., 2012; Lipps, 2005; Pianta & Walsh, 1996). Les difficultés associées à ces changements seraient diminuées si les élèves possédaient des stratégies métacognitives variées qu'ils savaient adapter à plusieurs contextes (Beacco & Porquier, 2007; Lipps, 2005; Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2008). Au secondaire, les élèves auront notamment à développer leurs SMCO selon les attentes des tâches et des enseignants. Ces SMCO les aideront à structurer leurs pensées et leurs apprentissages (Field, 2008; Flavell, 1979; Graham, 2003; Grangeat, 1997; Lafontaine, 2004), mais surtout à accroître leur autonomie dans la réalisation des tâches demandées; elles favoriseront ainsi leur réussite, d'autant plus que la compréhension orale représente une compétence transversale.

La transition interordre des élèves peut donc être planifiée grâce à l'enseignement des SMCO (Lafontaine, 2004; Tardif, 1998). Parions que si les élèves gèrent efficacement ce qu'ils entendent, ils seront mieux outillés pour entreprendre les tâches demandées et comprendre oralement. Il s'agit donc d'accompagner le progrès littéraire des élèves (Bottoms & Timberlake, 2006; Dumais, 2014; Leclerc & Moreau, 2010), qui corrèle avec l'enseignement des SMCO.

Dimension scolaire. La dimension scolaire consiste à s'adapter à un nouvel enseignant, à son style et à sa manière d'aborder la matière, à s'habituer à de nouvelles démarches d'apprentissage et à de nouveaux critères d'évaluation, à s'adapter à de nouvelles façons d'être évalué, et à gérer son temps (Larose et al., 2006; Tilleczek, 2008). La dimension scolaire représente un facteur déterminant pour les élèves qui éprouvent des difficultés dans la mise en place de processus métacognitifs, notamment en raison de la progression dans les apprentissages et de la complexification de ces derniers au secondaire (Dumais, 2014; Eccles & Roeser, 2009; Thévenaz-Christen, 2014). En ce

qui concerne la compréhension orale, les savoirs à acquérir ne sont pas des savoirs disciplinaires (épistémiques) au sens strict, mais plutôt des normes d'usages et des compétences praxéologiques qui permettent à l'élève de s'adapter pour s'intégrer au nouveau système dans lequel il évolue (savoirs pragmatiques) (Desbiens, 2010; Dreyfus & Cellier, 2000; Grandaty & Turco, 2001; Larose et al., 2006; Lipps, 2005). Ces savoirs permettent à l'élève de développer les compétences littéraires essentielles à sa vie citoyenne, notamment la capacité à gérer, à planifier ou à morceler une tâche (Grangeat, 1997; Hartman, 2001; Lipps, 2005; Liotta-Kolencik & Hillwig, 2011). L'utilisation de stratégies métacognitives, de manière générale, aurait une incidence sur ces actions. Elle permettrait aussi à l'élève de mieux comprendre les actions épistémique et pragmatique, et peut-être même de transposer des stratégies métacognitives provenant d'autres domaines dans une situation de compréhension orale. De tels transferts rehaussent les compétences en littératie, et plus ces transferts sont fréquents, que ce soit en contextes scolaire ou périscolaire, plus ces compétences se développent.

Dimension procédurale. La dimension procédurale correspond au déséquilibre entre les stratégies ou les modèles d'intervention pédagogique d'un ordre d'enseignement à l'autre (Desbiens, 2010), et aux différences majeures entre les structures curriculaires du primaire et du secondaire (Coyne, Kame'euni, & Carnine, 2007; Dumais, 2014; Thévenaz-Christen, 2014). Ces différences accroissent les difficultés liées à la transition, notamment liées à la mise en œuvre de routines efficaces ou au développement de stratégies organisationnelles qui permettent à l'élève de maintenir un équilibre entre différentes contraintes (notamment : exigences des enseignants, attentes familiales, engagement social, loisirs) (Caspi & Moffitt, 1991). Ainsi, la dimension procédurale est directement associée à la dimension scolaire de la transition. L'enseignement des SMCO qui permettent notamment d'agir sur la régulation métacognitive de l'élève, aide à mettre en lumière, voir à résorber, les difficultés qui entourent le « comment » de l'enseignement et de l'apprentissage (Hartman, 2001). Le recours à l'oral réflexif (Chabanne & Bucheton, 2002) permet de susciter les réflexions métacognitives et d'engager les élèves dans le développement de leur compétence en compréhension orale, et contribue au développement de ce volet oral de la littératie.

Oral réflexif

L'oral réflexif permet à l'élève de développer ses réflexions métacognitives. S'il est guidé, il permet également à l'élève de prendre conscience des objets sollicités en situation de compréhension orale. Étant donné l'aspect chronophage de la compréhension orale, il faut envisager les situations dans lesquelles elle devient « intégrée » à toutes les disciplines (Le Cunff, 2009). L'oral réflexif est un type d'oral dont les apprentissages peuvent survenir à tout moment et dans des situations authentiques et signifiantes. La compréhension orale intégrée considère les dimensions contextuelles tout autant que l'ouïe et la cognition, arrime les savoirs sociaux, implique l'élève dans la tâche et lui permet d'envisager un réinvestissement possible et motivé des SMCO. Ce type d'oral rejoint les principes de littératie qui mettent en lumière la nécessité de créer des liens entre les apprentissages scolaires et la vie quotidienne des élèves (OCDE, 2016; UNESCO, 2008), ce que reprennent également les « domaines généraux de formation »⁵ du PFÉQ (MÉLS, 2006). En outre, l'oral réflexif est « envisagé comme l'opérateur de l'appropriation des savoirs, l'outil indissociablement langagier et cognitif du travail de négociation et de construction du sens » (Halté & Rispaïl, 2005, p. 17) et s'opérationnalise à travers les réflexions métacognitives qu'il peut engendrer.

L'oral réflexif soutiendrait l'enseignement et l'évaluation de la compréhension orale et des SMCO. Il nécessite que l'élève mette en place des réflexions au sujet de sa compréhension orale et qu'il mobilise des SMCO dans différents contextes. Cependant, les expérimentations didactiques concernant l'oral réflexif ne font que débuter (Plessis-Bélaïr, 2007; Rabatel, 2004). Les ressources pédagogiques disponibles pour sa mise en œuvre en salle de classe restent rares, mais les assises théoriques (entre autres, Rabatel, 2004) laissent croire qu'au troisième cycle du primaire, l'oral réflexif contribuerait à l'enseignement des SMCO et permettrait de voir quelles stratégies sont mobilisées par l'élève, et de quelle façon. En somme, en situation d'oral réflexif, l'élève est amené à s'exprimer sur ce qui se « passe dans sa tête », sur ses agissements, sur ses réflexions

5 Les « Domaines généraux de formation » représentent les axes dans lesquels doivent s'inscrire les connaissances, savoirs et stratégies enseignés afin de les rendre signifiants pour les élèves, mais surtout, pour assurer leur transfert dans les contextes quotidiens des élèves. Le MÉLS (2006) précise aussi que « tous les élèves, compte tenu de leurs champs d'intérêt, de leurs besoins et de leurs capacités, devraient être placés dans des situations qui les amènent à explorer, à s'impliquer et à se dépasser » (p. 14).

dans des situations de compréhension orale. Ainsi, si l'élève mobilise des SMCO, cela montre qu'il a développé un certain niveau de compétence, qu'il possède un niveau de littératie orale conséquent avec son niveau scolaire et qu'il réfléchit à ses actions. Une étude de Grandaty et Dupont explique que les élèves éprouvent du plaisir à réfléchir et à s'exprimer sur la construction de leur raisonnement : « pouvoir parler, expliquer sa position, exprimer ses idées, discuter avec des camarades et leur répondre » (Grandaty & Dupont, 2010, p. 158). Ces échanges et réflexions les aident à prendre conscience de la manière dont se construit l'oral, avec la nécessité de mobiliser des stratégies de compréhension orale, ce que l'article de Grandaty et Dupont n'explicite cependant pas.

L'incidence de l'oral réflexif sur le développement de la littératie volet oral de l'élève n'est pas seulement liée aux apprentissages langagiers, mais également à la manière de penser et d'utiliser la compréhension orale dans toutes les disciplines. Les apprentissages liés à la compréhension orale assurent une transition plus fluide pour l'élève lors de son passage vers le secondaire. Il le rend autonome dans ses apprentissages et dans l'intégration de ses nouvelles connaissances, sachant que plus de 75 % des enseignements se réalisent en contexte de compréhension orale (Campbell, 2011). L'oral réflexif, associé à l'écoute et aux échanges sociaux, facilite aussi le développement de la littératie sociale.

La littératie volet oral: facteur de protection contre les difficultés associées à la transition interordre

Développer un plan de transition dès le primaire et arrimer les pratiques enseignantes du troisième cycle du primaire à celles du secondaire (Larose et al., 2006; Lipps, 2005; MÉO, 2003) favoriserait la continuité interordre, au sein des progressions curriculaires disciplinaires, surtout pour les élèves éprouvant des difficultés (Braund & Driver, 2005; Thévenaz-Christen, 2014). La structure de développement des compétences décrite dans le PFÉQ (MÉLS, 2006), qui intègre les domaines généraux de formation (MÉLS, 2006), présente en ce sens une avenue judicieuse, puisque ces domaines sont les mêmes au primaire et au secondaire. De plus, leurs finalités sont cohérentes avec le souci d'instaurer des situations authentiques qui favorisent le réinvestissement des apprentissages en contextes périscolaires, où la compréhension orale est également essentielle au maintien

de la communication et même fortement liée aux compétences associées à la littératie volet oral.

La possibilité pour l'élève de remobiliser des savoirs acquis dans d'autres sphères d'expérience et d'apprendre à les ajuster aux besoins de la situation — ce qu'on appelle parfois « transfert » ou « transition conséquente » (Desbiens, 2010) — favorise aussi la transition du primaire vers le secondaire. Il faut adapter les stratégies d'enseignement à chacun des élèves pour leur permettre de profiter de l'enseignement de ces habiletés dans l'ensemble du curriculum au primaire (Beacco & Porquier, 2007; Larose et al. 2006; MÉO, 2003), puis leur montrer les transferts possibles dans toutes les disciplines pour assurer la saine transition et mettre à profit les stratégies métacognitives de l'élève, ce qui lui permet de développer son autonomie dans ses apprentissages et de réfléchir à ces derniers (Desbiens, 2010; Grangeat, 1997; Lipps, 2005). En ce sens, avec l'oral réflexif, les discussions concernant les stratégies métacognitives de compréhension orale que l'élève mobilise lui permettent de saisir comment et pourquoi ces stratégies peuvent et doivent être mobilisées dans plusieurs disciplines. L'enseignement de ces stratégies apparaît donc comme une avenue prometteuse pour faciliter la transition du primaire vers le secondaire, puisqu'il aide l'élève à devenir autonome dans ses apprentissages (Grangeat, 1997; Poussard, 2003; Schneider & Lockl, 2002; Thevenot & Oakhill, 2006). De même, des pratiques d'enseignement intégratrices, s'appuyant sur les connaissances des élèves pour en développer de nouvelles et qui assurent la continuité ou la répétition des contenus disciplinaires d'un ordre à l'autre apparaissent également comme un élément de la dimension scolaire de la transition interordre à considérer (Archambault & Chouinard, 2009; Tilleczek, 2008). En outre, ces pratiques d'enseignement permettraient à l'élève de mieux comprendre ses actions épistémique et pragmatique, et peut-être même de transposer ses stratégies métacognitives à d'autres domaines, scolaires ou quotidiens.

Conclusion

La mobilisation ou la connaissance de stratégies de compréhension orale favorise le développement de l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages (Flavell, 1979; Liotta-Kolencik & Hillwig, 2011; Martin, Lafortune, & Sorin, 2010). Elle contribue

aussi à une saine transition de ces élèves du primaire vers le secondaire, sachant que la structure d'enseignement variera grandement et qu'ils y vivront plusieurs changements (Chouinard et al., 2012; Doudin et al., 2012; Thévenaz-Christen, 2014). Actuellement, il n'existe que très peu de données concernant les stratégies de compréhension orale des élèves. Or, développer la conscience de ces stratégies chez les élèves semble essentiel pour que ces derniers se rendent compte de celles qu'ils connaissent ou mobilisent, même inconsciemment, ce qui permettrait aussi aux enseignants d'y avoir accès. En effet, les élèves doivent verbaliser leurs stratégies de compréhension orale pour que ces dernières soient transparentes pour autrui.

Qui plus est, il importe, dès le primaire, d'enseigner les stratégies métacognitives de compréhension orale dans une perspective essentiellement transversale, ce qui correspondrait également aux domaines généraux de formation du PFÉQ (MÉLS, 2006). En effet, la compréhension orale est prépondérante dans la vie scolaire et périscolaire des élèves. Or, en contexte scolaire, l'accent est plutôt mis sur les apprentissages en lecture et en écriture en français langue d'enseignement, bien que l'oral soit également un facteur de réussite puisqu'il réunit les dimensions scolaire (réception et traitement des connaissances) et sociale (interactions avec les autres) dans les apprentissages. Le caractère global de la compréhension orale nécessite que l'on s'y intéresse et que l'on instaure des pratiques pour accroître les habiletés de compréhension orale chez les élèves. Une piste d'action qui mériterait d'être retenue et validée consiste à miser sur l'oral réflexif pour faciliter l'enseignement décloisonné et la réflexion des élèves au sujet de leur compréhension orale et de ses effets sur le développement de leurs compétences orales. Une telle approche faciliterait la transition interordre.

Références

- Adams, W. C. & Cox, E. S. (2010). The Teaching of Listening as an Integral Part of an Oral Activity: An Examination of Public-Speaking Texts. *The International Journal of Listening*, 24, 89–105.
- Allen, N. (2014). Enseignement de la littératie volet oral au troisième cycle du primaire québécois : le cas de la compréhension orale. *Language and Literacy*, 16(2). Repéré à : <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/langandlit/article/view/21264>
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325–339. Repéré à : [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3)
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. (3e éd.). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Beacco, J.-C. & Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français. Un référentiel*. Paris: Didier.
- Bernicot, J. (2002). L'acquisition du langage : les relations entre le cognitif et le social. Dans H. Montagner (dir.), *L'enfant : la vraie question de l'école* (p. 251–274). Paris: Odile Jacob.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77–88.
- Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maitre dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension? Dans X. Dumay & V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre* (p. 35–54). Bruxelles: de Boeck.
- Bottoms, G. & Timberlake, A. (2006). *Preparing middle grades students for high school success: A comparative study of most- and least-improved middle grades schools*. Rapport de recherche du Southern Regional Educational Board. Repéré à : https://www.sreb.org/sites/main/files/file-attachments/08v22_preparing_mg_students.pdf

- Braund, M. & Driver, M. (2005). Pupils' perceptions of practical science in primary and secondary school: implications for improving progression and continuity of learning. *Educational Research*, 47(1), 77–91.
- Bridges, W. (2006). *Transition de vie. Comment s'adapter aux tournants de notre existence?* Paris: InterÉditions.
- Broi, A.-M. & Soussi, A. (1999). *Comprendre l'oral n'est pas si facile! Le point sur la recherche*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Burleson, B. R. (2011). A constructivist approach to listening. *International Journal of Listening*, 25(1-2), 27–46.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29(6), 850–859. Repéré à : <http://www.springerlink.com/index/P1737282P1J7Q107.pdf>
- Campbell, R. (2011). The Power of the Listening Ear. *English Journal*, 100(5), 66–70.
- Cantin, S. & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561–570.
- Caspi, A. & Moffitt, T. E. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 157–168.
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2008). *La littératie dans toutes les matières. Communication orale*. Ottawa: Éditions CFORP.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. France: PUF.
- Chiss, J.-L. (2002). *Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif*. Présentation lors du colloque international de Didactique de l'oral : ministère de l'Éducation nationale. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid46393/le-couple-oral-ecrit-et-la-tension-entre-communicatif-et-cognitif.html>
- Chouinard, R., Bowen, F., Fallu, J.-S., Lefrançois, P., & Poirier, L. (2012). *La transition au secondaire et l'incidence de mesures de soutien sur la motivation, l'adaptation psycho-sociale et les apprentissages des élèves* (Action concertée). Programme

- de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Repéré à : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_ChouinardR_rapport_transition-secondaire.pdf/738cc30a-4d0a-4f5a-a3e4-51e5c5a1efee
- Conseil supérieur de la langue française [CSLF]. (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Québec: CSLF. Repéré à : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis207/a207.pdf>
- Cornaire, C. & Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Baume-les-Dames (France): CLE International.
- Coyne, M. D., Kame'uni, D. W., & Carnine, D. W. (2007). *Effective Teaching Strategies that Accommodate Diverse Learners*. Columbus, OH: Merrill, an imprint of Pearson Education Inc.
- Cuq, J.-P. & Davin-Chnane, F. (2007). Français langue seconde : un concept victime de son succès ? Dans M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (p. 11–28). Bruxelles: de Boeck.
- Demetriou, H., Goalen, P., & Rudduck, J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: Listening to the student voice. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 425–441.
- Desbiens, N. (2010). *La trousse pédagogique du programme d'intervention l'Allié : Une approche multimodale pour remédier aux difficultés de comportement et prévenir la violence en milieu scolaire*. Québec: Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES), Université de Montréal.
- Desrochers, A. & Berger, M. J. (2011). Littératie, éducation et société. Dans M. J. Berger & A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 7–27). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Doudin, P.-A., Curchod, P., & Lafortune, L. (2012). Les transitions scolaires : entre risques et ressources. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 1–8). Québec: PUQ.
- Dreyfus, M. & Cellier, M. (2000). L'oral et la construction des savoirs dans des activités de français. *Recherches*, 33, 181–198.

- 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-Bélaïr (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). Québec: Peisaj.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (Thèse de doctorat inédite). Gatineau: Université du Québec en Outaouais.
- Dumais, C. & Bergeron, R. (2012). Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit. *Québec français, 164*, 52–53.
- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3e cycle du primaire. *Langage et littératie, 17*(3), 5–27.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. Dans R. M. Lerner & L. Steinber (dir.), *Handbook of Adolescent Psychology* (3e éd.) (p. 404–434). Hoboken, N.J.: John Wiley et Sons.
- 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: PIREF.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*, 906–911.
- Gaonac'h, D. & Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Coll. « Profession enseignant ». Paris: Hachette Éducation, 255 p.
- Garcia-Debanc, C. & Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris: Hatier.

- Graham, C. & Hill, M. (2003). *Negotiating the Transition to Secondary School*. Repéré à : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482301.pdf>
- Graham, S. (2003). Learners strategies and advances level listening comprehension. *Language Learning Journal*, 28, 64–69.
- 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>
- Grandaty, M. & Dupont, P. (2010). Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression. *Repères*, 41, 147–171.
- Grandaty, M. & Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Lyon: ENS.
- Grangeat, M. (1997). La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation. Dans M. Grangeat (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p. 95–129). Paris: ESF.
- Groupe oral-Créteil. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris: Hachette éducation.
- Halté, J.-F. & Rispaïl, M. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris: L'Harmattan.
- Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. New York: Springer.
- Hébert, M. & Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 90–98. Repéré à : http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure2_88.pdf
- 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: PUF.
- Keene, E. O. (2012). *Talk about understanding. Rethinking Classroom Talk to Enhance Comprehension*. Heinemann: Portsmouth.

- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2004). *L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise* (Contribution au symposium : *L'oral comme objet d'enseignement : les enjeux de sa didactique des points de vue historique et actuel*. Conférence présentée lors du Colloque international de l'Association internationale de didactique du français [AIRDF]). Québec.
- Lafontaine, L. & Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, 164, 54–56.
- Lafontaine, L. & Pharand, J. (2015). *Littératie. Vers une maîtrise des compétences*. Québec: PUQ.
- Larose, F., Bédard, J., Boutet, M., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A. et al. (2006). *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire* (Rapport final de recherche pour la subvention no 2003 -PRS-8436). Québec: FRQSC, programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaire.
- Lazure, R. (1992). *Vers une didactique du français oral : État de question des recherches menées entre 1970 et 1990* (Thèse de doctorat inédite). Montréal: Université de Montréal.
- 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: PUQ.
- Leclerc, M. & Moreau, A. C. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie*. (Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves, sommaire). Gatineau: Université du Québec en Outaouais.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette.

- Liotta-Kolencik, P. & Hillwig, S. A. (2011). *Encouraging metacognition: supporting learners through metacognitive teaching strategies*. New York: P. Lang.
- Lipps, G. (2005). *Faire la transition : les répercussions du passage de l'école primaire à l'école secondaire sur le rendement scolaire et l'adaptation psychologique des adolescents*. Ottawa: Statistique Canada, Division des études sur la famille et le travail. Repéré à : <http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2005242-fra.pdf>
- Lynch, T. & Mendelsohn, D. (2002). Listening. Dans N. Schmitt (dir.), *An introduction to applied linguistics* (p. 193–210). London: Arnold.
- Makdissi, H., Boisclair, A., & Sirois, P. (2010). *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec: PUQ.
- Marshall, V. W. & Mueller, M. M. (2003). Theoretical roots of the life-course perspective. Dans W. R. Heinz & V. W. Marshall (dir.), *Social dynamics in the life course: Transitions, institutions and interrelations* (p. 3–32). New York: Aldine de Gruyter.
- Martin, A., Lafortune, L., & Sorin, N. (2010). La compréhension dans une perspective métacognitive : un cadre conceptuel. Dans L. Lafortune (dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (p. 11–32). Québec: PUQ.
- Mathews, R. C., Helfferan, L., & Elkins, R. (2011). Context effects in the use of relational information in recognition memory. Dans G. Meurant, (dir.), *Memory and control of action*. Amsterdam: Elsevier.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2003). *Stratégies de lecture au primaire. Rapport de la table ronde des experts en lecture*. Repéré à : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/reading.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS). (2011). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS). (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2106442>
- National High School Center [NHSC]. (2008). *Easing the Transition to High School: Research and Best Practices Designed to Support High School Learning*. Repéré à : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501073.pdf>
- Nielsen, R. & Griebel, W. (2007) Enhancing the competence of transition systems through co-construction. Dans A. W. Dunlop & H. Fabian, (dir.), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice* (p. 21–32). Berkshire, Angleterre: McGraw Hill.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* (Mémoire de maîtrise inédit). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- OCDE. (2014). *Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. Repéré à : <https://www.oecd.org/edu/Regards-sur-l%27education-2014.pdf>
- OCDE. (2016). Comment s'organise le temps d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire? Les indicateurs de l'éducation à la loupe. *Regards sur l'éducation*, 38. Repéré à : http://www.oecd-ilibrary.org/education/comment-s-organise-le-temps-d-apprentissage-dans-l-enseignement-primaire-et-secondaire_5jm3tqh48ljc-fr
- Parpette, C. (2008). Enseigner l'oral, enseigner l'écrit : pour une approche contrastive. *Problématique du FLE* (numéro spécial). Repéré à : <https://fr.scribd.com/doc/84698925/Enseigner-l-oral-enseigner-l-ecrit>
- Pekarek-Doehler, S., de Pietro, J.-F., Fasel Lauzon, V., & Pochon-Berger, É. (2008). *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde : acquisition, enseignement, évaluation* (rapport final projet CODI) [Document inédit]. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Pharand, J. & Lafontaine, L. (2012). Les élèves écoutent-ils lorsque j'enseigne? *Québec français*, 164, 61–63.

- Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools*. New York: Routledge.
- Plessis-Bélair, G. (2007). Introduction. Des questions actuelles : trois axes d'intervention en didactique du français oral. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine & R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 21–36). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Poussard, C. (2003). Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : le cas de l'inférence. *Alsic*, 6(1). Repéré à : <https://alsic.revues.org/2132>
- 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: Presses Universitaires de Lyon.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (RCRLA). (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce : Rapport et recommandations*. Repéré à : <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/snap/rapport/rapport.pdf>
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Grande-Bretagne: Pearson Education.
- Schneider, W. & Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. Dans T. Perfect & B. Schwartz (dir.), *Applied metacognition* (p. 224–257). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. Dans B. Schneuwly & J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 17–28). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). Les enjeux de l'enseignement de la langue première. Dans C. Simard, J. L. Dufays, J. Dolz, J., & C. Garcia-Debanc (dir.), *Didactique du français langue première* (p. 81–95). Bruxelles: de Boeck.
- Slavin, R. (2009). *Educational Psychology. Theory and Practice*. Upper Saddle River: Pearson.

- 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. Repéré à : <http://www.cvm.qc.ca/mlaflamme/appac/12/113.pdf>
- Thévenaz-Christen, T. (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Thevenot, C. & Oakhill, J. (2006). Representations and strategies for solving dynamic and static arithmetic word problems: The role of working memory capacities. *European Journal of Cognitive Psychology*, 18, 756–775.
- Tilleczek, K. (2008). Building bridges. Transition from elementary to secondary school. *Canadian education association*, 48(1). Repéré à : <https://www.icyrnet.net/UserFiles/File/Building%20Bridges.pdf>
- Trabaso, T. & Magliano, J. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255–287.
- UNESCO. (2008). *The Global Literacy Challenge*. Paris: UNESCO. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>
- Vanderwalle, M. & Verdonck, A. (1999). *Apprends à apprendre les langues*. Louvain-la-Neuve: Van Dans.
- Villepontoux, L. (1992). *Apprendre le langage à l'école*. Toulouse: Éditions Privat.
- Vinson, T. (2006). *Good transitions: Through the eyes of primary and secondary principals*. Repéré à : https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/1916/1/Good_Transitions_Paper.pdf
- Wallace, J. & Louden, W. (2003). What we don't understand about teaching for understanding: Questions from science education. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 545–566.