

UNIVERSITY OF ALBERTA

Évolution dans l'enseignement de l'oral au primaire en Alberta : une analyse comparative
entre l'ancien et le nouveau curriculum de français langue première

par

Nancy Crousset

Projet de synthèse soumis à la *Faculty of Graduate Studies and Research*
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Hiver 2023

UNIVERSITY OF ALBERTA

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussignée, Martine Cavanagh, certifie avoir lu le projet de synthèse intitulée « Évolution dans l'enseignement de l'oral au primaire en Alberta : une analyse comparative entre l'ancien et le nouveau curriculum de Français langue première » présenté par Nancy Crousset en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation- Études en langue et culture, et recommande qu'il soit accepté par la Faculté des études supérieures.



Martine Cavanagh, Ph.D.

Le 31 mars 2023

ABSTRACT

Oral communication is generally neglected in the teaching of French in Canada. This situation is partially due to the limited place allotted to the development of oral skills in the Department of Education curricula. The goal of this research project is to compare Alberta's former French first language curriculum (1998) to the new draft curriculum (2022) in order to verify the extent to which the place of oral French communication has changed. This analysis has shown that, in the new curriculum, the different components of oral communication are more developed including in the case of the First Nations, Metis and Inuit's perspectives, the oral objectives are more numerous and better defined, the oral genres are more clearly identified and the elements of Francophone culture and identity take greater account of diversity. In general, the new curriculum places more emphasis on oral communication, although certain weaknesses remain.

RÉSUMÉ

L'oral est généralement le parent pauvre de l'enseignement du français au Canada. Cette situation est en partie due au peu de place accordée au développement de la compétence orale dans les curriculums ministériels. Le but de ce projet de recherche est de comparer l'ancien curriculum de français langue première en Alberta (1998) à l'ébauche du nouveau curriculum (2022) afin de vérifier dans quelle mesure la place de l'oral a évolué. L'analyse a montré que, dans le nouveau curriculum, les différents volets de la communication orale sont plus développés, y compris au niveau des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits, les objets de l'oral sont plus nombreux et mieux cernés, les genres associés à l'oral sont plus clairement identifiés et les éléments reliés à la culture et à l'identité francophones tiennent davantage compte de la diversité. De façon générale, une place plus grande est accordée à l'oral dans le nouveau curriculum, même si quelques faiblesses ont été relevées.

REMERCIEMENTS

S'il faut beaucoup de rigueur et de motivation pour entreprendre l'écriture d'un projet de maîtrise de cette ampleur, ce travail de recherche n'aurait pas pu être réalisé sans la contribution de plusieurs personnes que j'aimerais remercier.

Pour ses précieux conseils et ses remarques constructives qui ont guidé mes réflexions et mon travail, je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à ma superviseuse de maîtrise, Dr. Martine Cavanagh. Elle a été d'un grand soutien dans l'élaboration de ce travail en raison de son expérience en recherche et de sa grande flexibilité en ce qui a trait à l'accompagnement qu'elle m'a offert tout au long du processus.

Je suis également redevable à mon mari, Dominic Imbeau, pour sa patience devant mon absence, alors que je passais de nombreuses heures à la recherche et la rédaction de ce projet. Aux savoureux repas qu'il me préparait et aux encouragements durant les moments de doute, je dis merci à toi, mon amour. À mes amies Johanne Martin et Guylaine Paquet qui m'ont encouragée, alors que je tendais vers la procrastination, je dis merci, mes amies. Je vous aime.

À vous tous, qui m'avez soutenue et me soutiennent encore, j'exprime ma profonde gratitude et vous dédie le fruit de ce travail!

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE	7
PREMIER CHAPITRE : LE CADRE THÉORIQUE	10
1. Les volets de la communication orale.....	10
2. La conception de l'oral.....	13
2.1 L'oral comme médium d'enseignement.....	15
2.2 L'oral comme objet d'enseignement.....	16
3. Les objets d'enseignement de l'oral.....	18
3.1 La typologie de Dumais (2016).....	18
3.2 Les genres de l'oral.....	23
4. La culture et l'identité	29
4.1 La francophonie plurielle.....	31
4.2 La sécurité linguistique.....	32
DEUXIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE.....	34
TROISIÈME CHAPITRE : L'ANALYSE COMPARATIVE.....	36
1. Comparaison par rapport aux volets de la communication orale.....	36
1.1 L'ancien curriculum.....	36
1.1.1. Le volet écoute.....	37
1.1.2 Le volet interaction.....	38
1.1.3 Le volet exposé.....	40
1.2 Le nouveau curriculum.....	41
1.2.1 Le volet écoute.....	43
1.2.2 Le volet compréhension orale.....	44
1.2.3 Le volet de l'oral spontané.....	45
1.2.4 Le volet de l'oral préparé.....	45
1.2.5 Les volets supplémentaires de la communication orale.....	46
2. Comparaison par rapport à la typologie de Dumais (2016).....	47
2.1 Le volet structural et l'ancien curriculum.....	48
2.2 Le volet structural et le nouveau curriculum.....	51
2.3 Le volet pragmatique et l'ancien curriculum.....	55
2.4 Le volet pragmatique et le nouveau curriculum.....	58
3. Comparaison par rapport aux genres associés à l'oral.....	63
3.1 Les genres associés à l'oral dans l'ancien curriculum.....	64
3.2 Les genres associés à l'oral dans le nouveau curriculum.....	65
4. Comparaison par rapport à la culture et à l'identité.....	69
4.1 La place de la culture et de l'identité dans l'ancien curriculum.....	69
4.2 La place de la culture et de l'identité dans le nouveau curriculum.....	70
CONCLUSION.....	72

FIGURES

Figure 1- Les éléments impliqués dans les volets de la communication orale.....	10
Figure 2- Le volet structural de la typologie Dumais (2016) des objets d'enseignement de l'oral.....	19
Figure 3- Le volet pragmatique de la typologie Dumais (2016) des objets d'enseignement de l'oral...	20

TABLEAUX

Tableau 1- Le classement des genres de l'oral selon les volets de la communication orale....	24
Tableau 2- Les volets de la communication orale dans l'ancien curriculum (1998)	37
Tableau 3- Les volets de la communication orale dans le nouveau curriculum (2022).....	43
Tableau 4- Liens avec le volet structural de Dumais (2016) et l'ancien curriculum (1998).....	48
Tableau 5- Liens avec le volet structural de Dumais (2016) et le nouveau curriculum (2022).....	53
Tableau 6- Liens avec le volet pragmatique de Dumais (2016) et l'ancien curriculum (1998).....	55
Tableau 7- Liens avec le volet pragmatique de Dumais (2016) et le nouveau curriculum (2022).....	59
Tableau 8- Les genres associés à l'oral dans l'ancien curriculum (1998).....	66
Tableau 9- Les genres associés à l'oral dans le nouveau curriculum (2022).....	66

BIBLIOGRAPHIE	74
----------------------------	----

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Dans la vie de tous les jours, les interactions sociales donnent lieu à des échanges dynamiques en lien avec les besoins, les idées, les opinions, les réactions et les émotions qui surviennent entre des personnes. Que ce soit pour adresser ou interpréter un message, les savoirs et les habiletés en lien avec la communication orale dans l'enseignement de la langue sont d'une importance incontestable afin de préparer les jeunes pour l'avenir. La maîtrise de l'oral est un critère de différenciation sociale, un instrument de pouvoir et d'ascension sociale. L'oral sert aussi à la construction de connaissances et de l'identité (Nonnon, 2004; Dalley, 2008; Métra, 2010) ainsi qu'à toutes démarches intellectuelles. Comprendre la parole de l'autre est indispensable pour tout travail scolaire; que ce soit pour comprendre l'opinion d'autrui dans une conversation, comprendre les nouvelles à la radio et à la télévision ou être en mesure de prendre des notes de cours (Sénéchal 2012). Le rôle de l'oral lors des échanges en classe est donc prépondérant.

Pourtant, les constats de la recherche soutiennent que l'enseignement de l'oral continue d'être « le parent pauvre » (J.-F. de Pietro et al. 2017) de nos curriculums étant donné que les objectifs, les contenus et les démarches d'enseignement restent flous en ce qui concerne l'oral (Lafontaine et Préfontaine 2007; Simard et al., 2010; Dumais, 2012, 2014). À cela s'ajoute le fait que les enseignants connaissent peu les spécificités de l'oral (Garcia-Debanco 2004; Chiriac 2013) et ils ont aussi des difficultés à nommer et à identifier précisément les objets de l'oral à enseigner et à les faire apprendre aux élèves (Lafontaine 2001). Face à l'enseignement de l'oral, l'insécurité des enseignants vient surtout du manque de précision dans la définition de l'oral comme objet d'enseignement, du manque de clarté des curriculums scolaires la concernant (de Pietro et Wirthner, 1996; Lafontaine, 2001, 2003; Sénéchal, 2016) et du

manque de temps des enseignants pour mettre en place des activités de communication orale (Nonnon, 1999; Lafontaine et Messier, 2009; Nolin 2015). Ajoutons à cela que l'oral comme objet d'enseignement peut sembler incongru pour les enseignants étant donné que l'oral se développe au contact de la famille dès la naissance, et une fois qu'il est installé, il peut paraître impossible d'agir sur le langage oral tant les manières de s'exprimer semblent enracinées (Plane, 2015).

D'autre part, les idées reçues en ce qui concerne l'enseignement de l'oral empêchent l'évolution des conceptions ou de la représentation de l'oral et causent de la confusion auprès des enseignants par rapport aux différences entre l'oral et l'écrit. Ce qui fait que l'oral et l'écrit sont généralement enseignés de la même manière, alors qu'ils sont très différents à plusieurs niveaux (de Pietro et Wirthner, 1996). L'oral possède des spécificités propres à lui qui peuvent être enseignées de manière articulée (Lafontaine et al. 2008). Alors, on peut se poser la question suivante: Comment l'oral est-il représenté dans le nouveau curriculum albertain (2022) de Français langue première ?

En Alberta (Canada), une nouvelle ébauche mise à jour du curriculum M à 6^e année (mai 2022) curriculum de *Français langue première et littérature* a été lancée en septembre 2022. Ce qui implique la mise à l'essai de ce curriculum en salle de classe dans les écoles francophones albertaines qui ont accepté de piloter le nouveau cours pour l'année scolaire 2022-2023. Ce renouveau dans nos curriculums de l'Alberta m'a amené à vouloir y jeter un regard critique en lien avec la problématique énoncée précédemment, en ce qui concerne l'enseignement de l'oral, afin de vérifier si celui-ci avait progressé par rapport à l'ancien curriculum de l'Alberta. D'autant plus qu'en Alberta, la prédominance de l'anglais dans lequel

les cultures francophones tentent de se développer fait en sorte de rendre encore plus laborieuse l'enseignement de l'oral. L'environnement en milieu minoritaire rend difficile l'adoption d'un mode de vie francophone et a une influence directe sur la pratique orale des élèves. Avec l'immigration et l'étendue de la francophonie plurielle, l'émergence d'identités multiples ou hybrides sera de plus en plus courante, ce qui ne facilitera pas l'enseignement de l'oral. Repenser l'apprentissage de la langue française dans notre milieu plurilingue et pluriethnique devient donc inévitable.

Ainsi, ce projet de maîtrise a pour but de faire une analyse comparative et critique entre le nouveau curriculum 2022 avec la version du curriculum précédent 1998 afin de vérifier la place et la représentation de l'oral dans le curriculum albertain de Français langue première Maternelle à 6^e année. Pour ce faire, l'analyse comparative qui fera l'objet du troisième chapitre, sera précédée du premier chapitre dans lequel le cadre conceptuel de l'étude sera présenté, puis du deuxième chapitre qui servira à détailler la méthodologie utilisée pour établir la comparaison. Enfin, un résumé de ce projet de recherche sera fait dans la conclusion et il sera question des futures possibilités de recherches en lien avec la présente recherche.

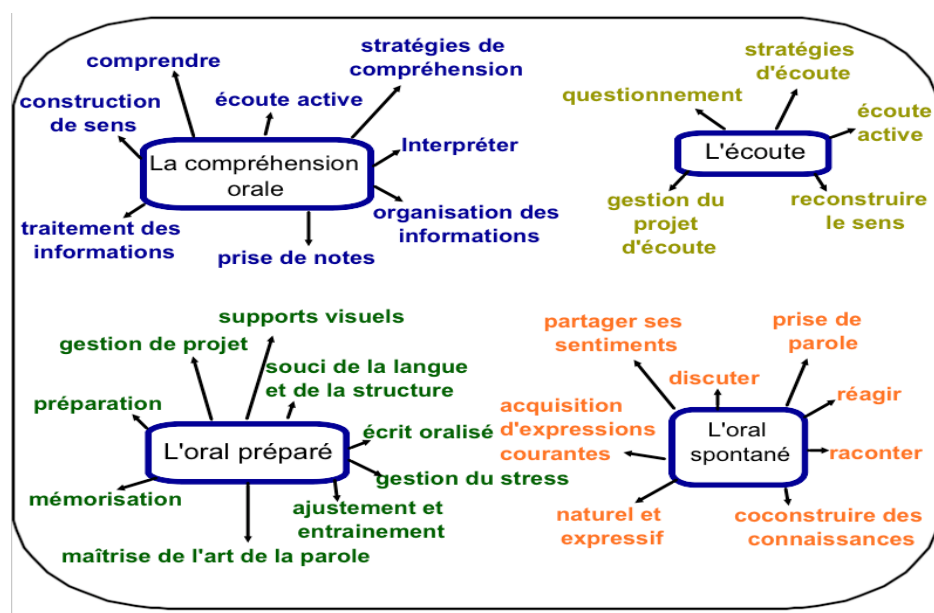
PREMIER CHAPITRE : LE CADRE THÉORIQUE

Cette section est structurée autour de trois grands axes dont plusieurs notions sous-tendent l'analyse comparative qui sera faite au troisième chapitre, soit les volets de la communication orale, la conception de l'oral, les objets d'enseignement de l'oral et la culture et l'identité. Il sera donc ici question d'abord de présenter les volets de la communication orale puis, dans un deuxième temps, de se représenter l'oral en lien avec deux conceptions : la première envisage l'oral comme un médium pour transmettre des connaissances et la seconde voit l'oral comme un objet d'enseignement portant sur les objets du discours.

1. Les volets de la communication orale

La communication orale est généralement articulée autour des volets suivants : l'écoute, la compréhension orale, l'oral spontané et l'oral préparé.

Figure 1 : Les éléments impliqués dans les volets de la communication orale



Dans la figure 1, **l'écoute** renvoie au fait que l'élève est un auditeur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens du discours entendu en tenant compte du contexte et de l'intention de communication à l'aide de stratégies et de moyens pour bien gérer son projet d'écoute. Ce volet implique aussi que les élèves apprennent à écouter les idées des autres et utilisent des stratégies pour aller plus loin dans leur mandat d'écoute en posant des questions, par exemple, car une bonne écoute est une écoute active.

La compréhension orale, quant à elle, est motivée par l'écoute qui a pour but toutefois de comprendre une information, un texte, un commentaire, une explication, etc., car il faut commencer par comprendre avant de produire quoi que ce soit. Une activité de compréhension orale implique que l'élève soit en mesure de construire du sens à partir de ce qu'il entend. Ainsi, l'écoute active est donc la première étape de la compréhension orale, ces deux volets se complètent l'un l'autre et ils sont préalables à la production orale. L'élève doit être en mesure de repérer des informations, prendre des notes, organiser les informations, etc. Ce volet n'implique pas l'évaluation de l'orthographe ou de la syntaxe dans les réponses de l'élève, si par exemple, il témoigne de sa compréhension orale dans un questionnaire écrit, car ce que l'on veut évaluer, c'est si l'élève a compris ce qu'il a entendu, pas s'il est capable d'écrire sans fautes. La compréhension orale comprend l'interprétation d'un discours par le traitement des informations transmises par la voix, mais aussi par le décor, la musique, le ton, les images, les personnages, etc. En ce sens, la compréhension est donc multimodale. L'élève doit reconstruire le sens et la signification d'un message en faisant appel à ses connaissances antérieures, à sa connaissance du monde et à ses compétences cognitives telles que les inférences et le raisonnement.¹

¹ <https://www.classedefle.com/2019/12/comprehension-orale-methodologie.html>

L'oral spontané est une situation de prise de parole dans laquelle les élèves prennent la parole pour réagir en faisant des liens avec leur expérience, leur vécu, pour raconter des histoires, converser, partager une idée, une anecdote, etc. Ces prises de paroles spontanées impliquent que l'élève soit plus naturel et expressif qu'en situation de prise de parole préparée. Autrement dit, c'est un brouillon oral qui se construit au fur et à mesure et qui est composé de pauses, d'hésitations et de rectifications (Dumais et al., 2018). La notion de coconstruction lors d'oral spontané est importante puisque les élèves, par exemple, en discussion autour d'un concept qui vient d'être enseigné, échangent à propos d'une incompréhension, les interlocuteurs s'expliquent mutuellement pour construire des connaissances ensemble. L'oral spontané est donc un échange dynamique caractérisé par une négociation de sens et qui se fait par une bonne gestion des interventions dans diverses situations d'interaction. Ce volet comprend aussi l'acquisition d'expressions courantes et idiomatiques pour s'exprimer en français et la participation de l'élève à des conversations de la vie quotidienne. De plus, l'oral spontané permet aux élèves de mettre en pratique leur registre de langue standard et les objets de l'oral tels que la prosodie, l'intonation, le ton et le débit. Enfin, étant donné qu'il est spontané, cet oral est généralement beaucoup plus difficile à évaluer pour les enseignants qu'un oral préparé.

L'oral préparé est un volet de la communication orale dans lequel l'orateur doit porter un plus grand souci de la langue et de la structure du discours par une préparation et une bonne gestion du projet. C'est généralement ce volet qui est le plus populaire auprès des enseignants et il se rapproche d'un écrit oralisé, récité par mémoire ou de la lecture à voix haute. Cet exposé exige que l'élève maîtrise l'art de la parole et il représente généralement une importante source de stress. L'oral préparé est généralement soumis aux mêmes règles que l'écrit. Par exemple, il doit avoir une introduction, un développement et une conclusion.

L'élève doit s'en tenir à son plan et adapter son discours à son auditoire. En plus de cela, il doit gérer son temps, se chronométrer par exemple, lors de l'étape de la préparation et ajuster, au besoin, en ajoutant ou en enlevant des parties de texte afin d'entrer dans les temps requis selon les consignes. Lors des pratiques, l'élève ajuste le ton, le débit, et prévoit peut-être un support visuel. L'élève doit s'entraîner avec un pair ou seul et parler suffisamment fort, tout en s'assurant d'éviter les anglicismes, de ne pas être monotone, et de surveiller son rythme. Lors de l'exposé, l'élève doit gérer le stress, avoir une bonne posture, être en mesure de capter l'attention et être prêt à répondre aux questions de l'auditoire.

Les volets de la communication orale peuvent nous sembler assez simples à saisir, toutefois, l'oral en tant que compétence langagière implique que les enseignants comprennent bien les difficultés de passer de la théorie à la pratique et cette compréhension passe d'abord par la conception qu'on les enseignants de la communication orale.

2. La conception de l'oral

Quand on parle de la conception en tant que telle, on fait référence à la manière d'envisager ou de se représenter un concept. C'est un acte de l'intelligence que l'on applique à un objet pour se le représenter. La manière dont l'enseignant conçoit l'oral est très importante, car cela a un impact direct sur sa manière de l'enseigner. Les objets de l'enseignement de l'oral qui sont souvent abordés à l'école généralement sont ceux liés à l'écrit, ce qui fait en sorte que la communication orale n'est que l'oralisation d'un écrit et que les différents volets de l'oral ne sont pas tous développés en salle de classe. En effet, le volet de l'oral préparé représente 70% des activités autour de l'oral en salle de classe avec la lecture à voix haute où

l'on exerce la prononciation, l'articulation, l'accentuation, la respiration et les liaisons (Dolz-Mestre, J., Schneuwly, B. 2009). L'oral généralement enseigné est celui qui porte sur la correction linguistique du discours (Garcia-Debac & Delcambre (2001). Ce qui est souvent vu, par exemple, est un enseignant qui amorce le texte argumentatif en écrivant une question au tableau pour faire réagir les élèves à l'oral, sans qu'aucun enseignement n'ait été fait auparavant sur ce qu'est un débat, comment on doit structurer nos arguments et contre-arguments, se présenter, échanger avec respect nos idées même si elles ne coïncident pas avec celles des autres, etc. Certains enseignants disent enseigner l'oral parce qu'ils ont donné des consignes précises pour un exposé oral à préparer. D'autres lancent des discussions et utilisent l'oral de manière spontanée, mais dans ces cas, l'oral n'est pas enseigné en tant que tel, il est plutôt un médium pour évaluer les élèves et non pas comme un objet d'enseignement. Que l'on parle de l'oral comme objet d'apprentissage, d'oral réflexif, de médium de la communication, de support de l'entrée dans l'écrit, la conception de l'oral semble rester vague.

Ainsi, les enseignants ont généralement tendance à considérer l'oral comme un médium d'enseignement plutôt qu'un objet d'enseignement, alors que les deux conceptions sont aussi importantes l'une que l'autre. Les deux manières d'enseigner l'oral qui se sont dégagées des recherches recensées seront présentées dans cette section : l'oral comme médium d'enseignement et l'oral comme objet d'enseignement.

2.1. L'oral comme médium d'enseignement

La place de l'oral dans toutes les disciplines scolaires est considérée importante, car dans cette manière de concevoir l'oral, on suppose que c'est par lui que passe les connaissances. Par conséquent, lorsque la communication orale permet de faire évoluer la pensée de l'apprenant et qu'elle sert à préciser, elle peut être utilisée comme un outil d'apprentissage. La pratique de l'oral est donc transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations et est utilisée pour transmettre des connaissances, discuter avec les élèves ou corriger des exercices. Dans cette situation, l'oral est vu comme un médium pour transmettre des connaissances. L'oral comme médium d'enseignement est utilisé pour soutenir l'enseignement, mais n'est pas enseigné comme tel (Lafontaine et al. 2007). Lafontaine (2007) parle de trois utilisations de l'oral en tant que médium d'enseignement :

- comme principale stratégie pour enseigner les notions, par exemple pour transmettre les connaissances, discuter et corriger les exercices avec les élèves. Cette utilisation de l'oral n'est que pour transmettre les connaissances, donc il n'y a pas de modelage ou d'exemples en tant que tel;
- au cours d'activités formelles et planifiées d'oral, comme par exemple, l'exposé formel utilisé dans plusieurs disciplines scolaires et qui n'est généralement pas enseigné de manière explicite;
- lors d'activités spontanées d'oral qui, par exemple, prennent la forme d'une discussion en grand groupe au cours de laquelle l'enseignant profite de l'occasion pour enrichir le vocabulaire des élèves et les encourager à utiliser les mots justes.

L'oral médium est donc au cœur de la vie en classe et les élèves ainsi que les enseignants l'utilisent pour plusieurs raisons : donner des consignes, faire du modelage, questionner, lire un livre à voix haute, faire répondre l'élève à voix haute, expliciter sa démarche, entrer en relation avec ses pairs, discuter, interpréter, donner son opinion, résoudre un problème ou un conflit, verbaliser leurs pensées et leurs réflexions, etc. L'oral comme médium d'enseignement permet de construire et d'approfondir la compréhension des connaissances (Soucy, 2016, Plessis-Bélair, 2018) et demeure important puisqu'il permet à l'élève d'affirmer sa personnalité, d'interagir avec les autres et de construire sa compréhension du monde (Soucy, 2019). Toutefois, Lafontaine 2007 explique que ce n'est pas suffisant pour permettre aux élèves de faire des apprentissages oraux durables et transférables. Il est donc important pour l'enseignant de concevoir aussi l'oral comme un objet d'enseignement.

2.2. L'oral comme objet d'enseignement

L'oral n'est pas souvent conçu comme un objet d'enseignement et son évaluation est jugée comme difficile. Le rôle premier de l'oral en tant qu'objet d'enseignement est dans la conduite des échanges et la guidance des élèves dans la construction des savoirs. Lorsque l'on place l'oral au centre de l'activité d'apprentissage, l'oral devient alors un objet d'enseignement. Par exemple, c'est lorsqu'un enseignant offre des rétroactions en faisant part de ses observations et ses analyses et donne des conseils à un élève sur sa façon de formuler un propos à l'oral. Travailler l'oral pour l'oral en classe exige que l'enseignant commence d'abord par fixer des objectifs d'apprentissage et des compétences à développer. Lafontaine et al. (2007) suggère des composantes de la didactique pour aborder l'oral comme objet d'enseignement :

- l'intention de communication est le point de départ de la communication et représente la raison pour laquelle il y a prise de parole, ainsi les élèves peuvent faire la connexion entre le projet et son but tout en clarifiant les raisons pour lesquelles il y a une prise de parole;
- la situation de communication qui correspond au contexte dans lequel il y a prise de parole et qui comporte les quatre aspects suivants : **l'intégration des pratiques**, i.e. l'interaction entre l'oral, l'écriture et la lecture pour préparer le projet proposé. Par exemple, avant de faire un débat, les élèves doivent effectuer une recherche dans laquelle ils notent leurs arguments et contre-arguments; **la présentation de sujets signifiants et non signifiants**, i.e. les sujets qui intéressent les élèves et qui font partie de leurs champs d'intérêt et ceux qui sont nécessaires à leur culture générale, mais qui s'éloignent de leurs intérêts et qui peuvent devenir intéressants pour l'élève; **la prise en compte des champs d'intérêt des élèves**, par là on entend des situations de communications authentiques lors de discussions, de débats, etc. en petits ou grands groupes et dans lesquelles on favorise des activités ludiques (jeux de rôle, déguisements, etc.) et **la prise en compte de l'auditoire** i.e. des situations où l'audience a un rôle à jouer en tant qu'évaluateurs, par exemple, soit pour noter, critiquer constructivement ou pour poser des questions.

Les enseignants ont donc la responsabilité d'enseigner l'oral et doivent proposer aux élèves des situations d'apprentissage stimulantes pour développer leurs habiletés à communiquer oralement. Toutefois, pour se faire, il devient nécessaire de déterminer quels sont les objets d'enseignement de l'oral.

3. Les objets d'enseignement de l'oral

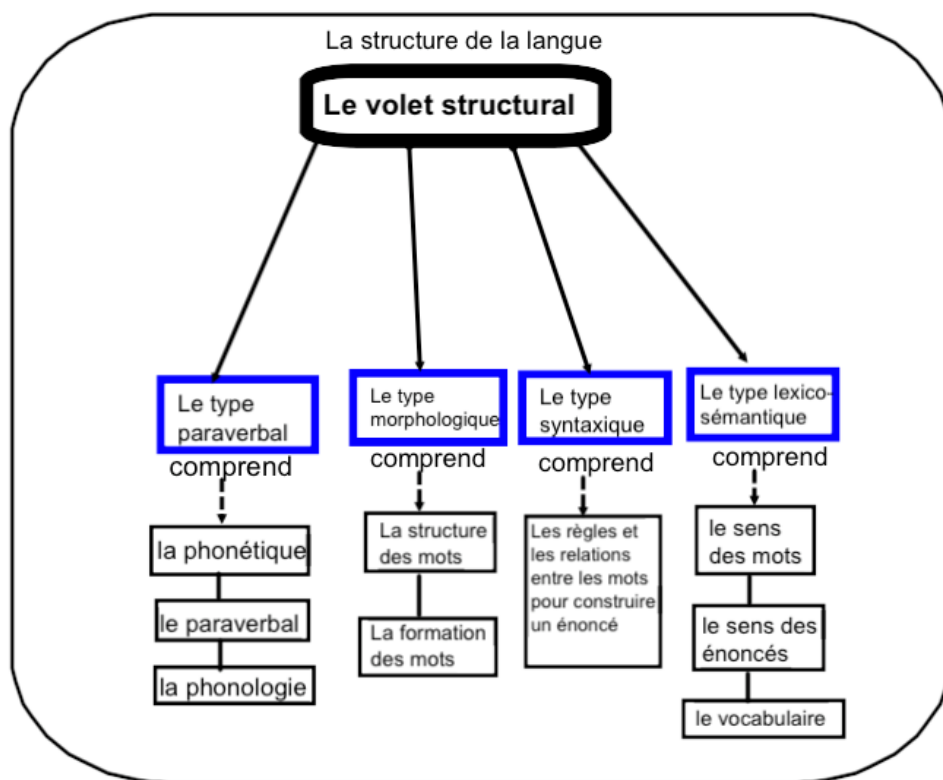
Les objets d'enseignement de l'oral sont nombreux et complexes. Il existe plusieurs manières de les catégoriser. Préfontaine et al (1998) regroupent les objets de l'oral sous trois grandes compétences : linguistique, discursive et communicative. La compétence linguistique englobe deux volets : la langue et la voix. Le volet langue est plutôt normatif et c'est généralement celui que développent les enseignants en salle de classe, tandis que le volet voix comporte la prosodie et la diction. La compétence discursive concerne l'organisation du discours, le respect du sujet, la pertinence et l'utilisation des supports visuels. Enfin, la compétence communicative comprend les interactions avec l'auditoire, le registre de langue et le non-verbal. Dumais (2016), quant à lui, présente une nouvelle typologie des objets de l'oral. S'appuyant sur la définition de Legendre (2005, p. 1416), il affirme qu'une typologie est « un système de classification des éléments d'un ensemble, à partir de critères jugés pertinents » permettant ainsi de regrouper plusieurs caractéristiques en un ensemble structuré. Les types d'oral permettent donc d'assembler plusieurs objets dans une même catégorie. La prochaine section présente en détail la typologie de Dumais (2016) qui a été retenue pour cette recherche, car elle intègre l'apport des travaux de différents chercheurs dans des domaines variés tels que la psycholinguistique, la linguistique et le développement du langage.

3.1 La typologie de Dumais (2016)

Dans une recherche-synthèse, Dumais (2016) a initialement répertorié 22 typologies à partir de différentes caractéristiques telles que les séquences textuelles, les actes de parole, les interactions, le discours, les mouvements corporels, les objets de l'oral et les compétences de l'oral. De ces 22 typologies, il en a retenu 10 qu'il a séparées en deux grandes volets se

rapportant au développement du langage: le volet structural et le volet pragmatique. Le volet structural est en lien avec la structure stricte de la langue, tandis que le volet pragmatique concerne la structure de la langue au service de la situation de communication et du contexte. Les différents types associés à chacun de ces volets sont présentés ci-dessous.

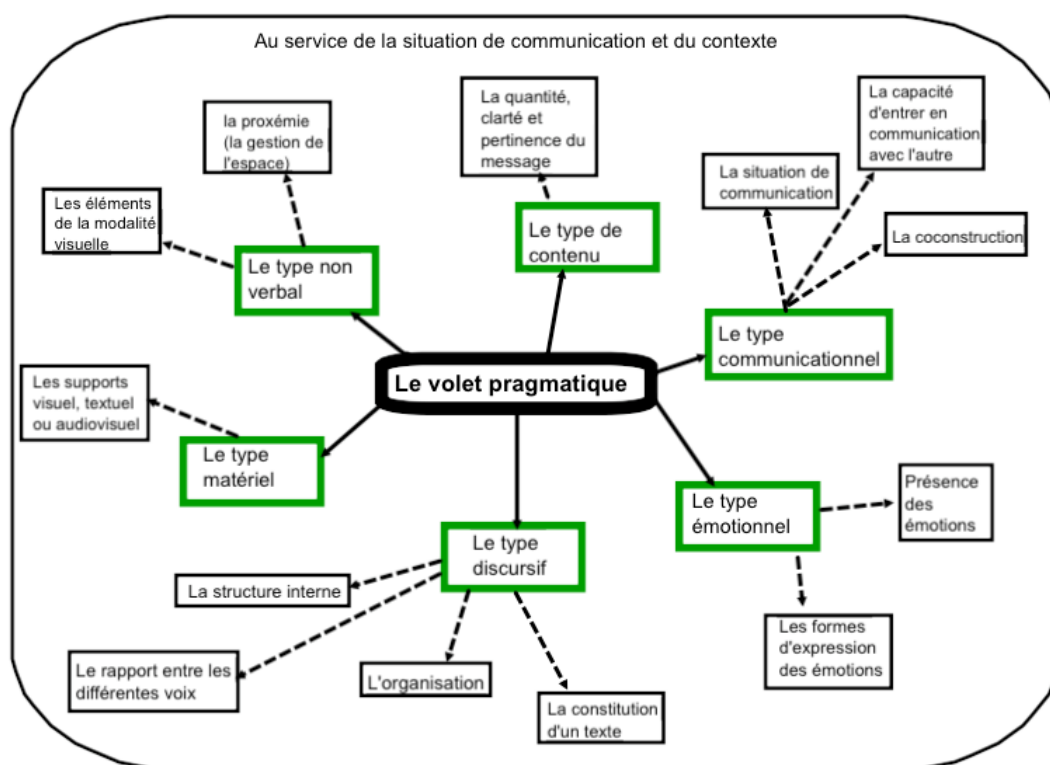
Figure 2 : Le volet structural de la typologie de Dumais (2016) des objets d'enseignement de l'oral



Comme le montre la figure 2, le volet structural de la typologie des objets d'enseignement de l'oral comprend quatre types, à savoir le type paraverbal, morphologique, syntaxique et lexico-sémantique. Le type paraverbal regroupe la phonétique, la phonologie et le paraverbal. Ce type joue un rôle important, car il comprend les éléments de la prosodie - les intonations, le ton, etc.- appris en même temps que le code. En effet, pour être compris, le locuteur doit posséder une maîtrise adéquate de la fluence verbale (de Wech et Marro, 2010).

Le type morphologique implique la structure et la formation des mots (Préfontaine et al., 1998; Pothier, 2011) ainsi que les variations de forme que les mots subissent (Brousseau et Nikiema, 2001). **Le type syntaxique** concerne les règles et les relations entre les mots pour effectuer la construction d'un énoncé. Dumais (2016) utilise *énoncé* au lieu de *phrase*; *énoncé* étant plus approprié dans le contexte de l'oral. **Le type lexico-sémantique** implique le sens des mots et des énoncés, i.e. l'ensemble des mots et des locutions (le vocabulaire) pour exprimer un énoncé tout en faisant du sens. Ce type comprend : les régionalismes, l'analogie, les emprunts, les néologismes, etc.

Figure 3 : Le volet pragmatique de la typologie de Dumais (2016) des objets d'enseignement de l'oral



Comme le montre la figure 3, le volet pragmatique de la typologie des objets d'enseignement de l'oral englobe six types, soit : le type non-verbal, le type matériel, le type

communicationnel, le type discursif, le type de contenu et le type émotionnel. **Le type non verbal** implique les éléments de la modalité visuelle tels que la posture, la gestuelle, le regard et la gestion de l'espace (Colletta, 2004). Les signaux visuels et les mimiques que l'on peut voir lors de la communication orale et qui aident à renforcer et contextualiser le message, parfois même à le remplacer ou à le contredire (Guidetti, 1998). **Le type matériel** fait référence aux outils utilisés pour supporter textuellement, visuellement et/ou audiovisuellement la prise de parole lors d'un exposé oral ou d'une situation d'écoute (Dolz, Hanselmann et Ley, 2006; Pfeiffer-Ryter, Demaurex et Dolz, 2007,). Les caractéristiques de ces supports sont souvent évaluées en classe en termes de format, lisibilité, pertinence, etc. **Le type communicationnel** concerne la prise de conscience de la situation de communication, i.e. ce dont il faut tenir compte avant, pendant et après la présentation orale ou la situation d'écoute. Les interactions, les actions verbales en interaction (la coconstruction) entre le locuteur et les auditeurs sont également incluses dans ce type. La capacité d'entrer en relation avec les autres, d'ouvrir et clore une conversation, d'interrompre, de réexpliquer un propos pour mieux se faire comprendre, d'attendre les tours de paroles, etc. font partie de ce type, car ils sous-tendent la capacité de l'élève à communiquer efficacement par des choix de mots et d'expressions en accord avec le statut de l'interlocuteur (Chevrie-Muller et Narbona, 2006). À ce type, il conviendrait d'ajouter la Communication NonViolente (CNV) de Marshall B. Rosenberg qui est un type de communication dans laquelle, les interlocuteurs sont interpellés à reconsidérer la façon dont ils s'expriment et entendent l'autre en portant une attention particulière au choix des mots qu'ils utilisent, et ce, dans le but de renforcer l'aptitude à conserver « nos qualités de cœur », même dans des situations éprouvantes (Rosenberg, 2005) pour communiquer de manière empathique. Ce type de communication sera expliqué plus en détails dans la partie type 2.2 de ce chapitre. **Le type discursif** est en lien avec les textes

discursifs tels que narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal. Il comprend les éléments suivants : l'organisation, la structure interne et la constitution d'un texte incluant les procédés discursifs; la cohésion, la cohérence du texte, les organisateurs textuels, les mots de relations, l'harmonisation des temps verbaux et la syntaxe. À cela, Dumais (2016) ajoute le rapport entre les différentes voix qui apparaissent dans un texte soit, celle de l'auteur/autrice, des personnages, du narrateur, etc. **Le type de contenu** est en lien avec le message véhiculé dans un discours et qui est évalué en fonction de la qualité, la quantité, la clarté et la pertinence. Il peut s'agir de la mémorisation d'un texte ou de l'état des connaissances d'un locuteur lors d'un discours tel que les connaissances emmagasinées dans la mémoire du locuteur et qui varient selon son expérience et sa maturité (Bronckart et Bulea Bronckart, 2013). **Le type émotionnel** implique la présence des émotions lors de prise de parole ou lors d'écoute (Dolz et Schneuwly, 1998; Garitte, 1998; Coletta et Tcherkassof, 2003). C'est la prise en compte des différents degrés dont les émotions interviennent dans un discours ou lors de l'écoute chez les individus et comment elles affectent les interlocuteurs. Les formes d'expression des émotions qui peuvent être des éléments affectés par les émotions sont multiples telles que l'expression verbale de l'émotion; l'expression vocale (par des soupirs, rire, cris, etc.); des attitudes (la confiance, l'aisance, l'enthousiasme, etc.); des caractéristiques (le trac, l'attitude, la timidité) et le volet structural (le débit, volume, etc.).

3.2 Les genres de l'oral

Pour éviter un enseignement décontextualisé des objets de l'oral, ceux-ci doivent être abordés dans le contexte des différents genres oraux, souvent appelés les genres du discours. Le genre de discours se définit comme une compétence générique que l'on peut considérer comme un système de contraintes qui oblige l'interlocuteur à se comporter d'une certaine façon et qui dicte le comment faire pour satisfaire les attentes de la situation de communication (Colin, 2004). Par exemple, si un individu va faire une entrevue pour obtenir un emploi, il sait qu'il doit utiliser des formules de politesse et se préparer à répondre aux questions de l'employeur en ce qui a trait à son expérience de travail et son éducation. Le genre de discours indique donc à l'individu comment envisager la production ou la réception des énoncés (Hudelot, 1998). **Le tableau 1** ci-dessous présente plusieurs genres de l'oral classés en fonction des différents volets de la communication orale. D'une part, certains genres ont été pris dans un ouvrage de Chartrand et al., (2015), d'autre part, des genres de l'oraux qui ont ressorti lors de la recension des écrits ont été également ajoutés à la liste proposée dans le tableau suivant.

Tableau 1 : Le classement des genres de l'oral selon les volets de la communication orale

Les genres de l'oral	Les volets de la communication orale			
	L'écoute	La compréhension orale	L'oral spontané	L'oral préparé
Le message publicitaire	X	X		X
L'exposé				X
La justification orale			X	X
La discussion	X	X	X	X
La critique littéraire ou cinématographique	X	X	X	X
Le conte traditionnel et le récit	X	X		
Le théâtre et l'improvisation	X	X	X	X
La chanson et le poème	X	X		
L'oral réflexif	X	X	X	
La CNV (communication NonViolente)	X	X	X	X

Dans le tableau 1, on remarque que lorsque le volet écoute est sélectionné, le volet compréhension orale suit automatiquement étant donné que ces deux volets sont intimement liés, comme il a été expliqué dans la section 1. Les différents genres de l'oral associés aux différents volets sont expliqués ci-dessous.

Le message publicitaire a été classé dans l'écoute, par conséquent le volet compréhension orale s'y ajoute étant donné qu'il demande une écoute attentive pour reconstruire le sens de la publicité et comprendre les subtilités, les techniques et les stratégies

employées pour convaincre l'auditoire. Il peut également faire partie du volet de l'oral préparé si l'enseignant demande aux élèves de faire leur propre message publicitaire. Ce genre présente des images et mouvements de caméra souvent soutenus par une trame sonore. Bien entendu, les gestes, les mimiques pour interpeler le destinataire et le convaincre, l'intonation, l'utilisation fluide de la langue et l'emphase mise au bon endroit selon l'intention de l'auteur sont tous des éléments qui relèvent de l'oralité et qui peuvent être enseignés en classe.

L'exposé fait partie de l'oral préparé, car c'est un genre soutenu qui implique que l'on ait recouru à une préparation, à des stratégies, à un exercice d'écriture pour élaborer les propos à présentés et enfin de pratiques ou de mémorisation. Il va de soi que lorsque que l'on fait par exemple un exposé explicatif, il faut également assurer le contact avec l'auditoire et utiliser adéquatement les éléments de la prosodie et le support visuel (illustrations, graphiques, etc.) afin de soutenir l'intérêt et la compréhension.

La justification orale fait partie des volets de l'oral préparé et l'oral spontané puisqu'il est possible que l'enseignant pose des questions pour vérifier le raisonnement de l'élève. Avant tout, c'est un oral préparé puisque l'élève doit préalablement prendre le temps de chercher la solution au problème soumis par l'enseignant et préparer son explication en la mémorisant. Ce genre de discours implique que l'élève s'adresse à l'enseignant pour détailler les étapes de son raisonnement afin de résoudre le problème présenté par l'enseignante et montrer sa solution. Le but est bien entendu de s'assurer de la compréhension de l'élève et de susciter l'intérêt du destinataire par les éléments non-verbaux et prosodiques. Les gestes pour désigner certains éléments, souligner, encrer, pointer, etc. sont appropriés à ce genre.

La discussion entre dans tous les volets de la communication orale puisque les élèves sont en interactions, doivent s'écouter l'un l'autre, se comprendre et partager ce qu'ils ont préparé ou cela peut être simplement une discussion spontanée. Des échanges sont faits, à tour de rôle, les interlocuteurs se répondent avec politesse en utilisant une intonation appropriée pour assurer le passage des tours de parole et les éléments de la prosodie pour marquer la présence d'écoute et de compréhension.

La critique littéraire ou cinématographique a été classée dans les volets de l'écoute, de la compréhension et de l'oral préparé. Ce genre implique l'écoute et la compréhension de l'interprétation et/ou de la critique d'une œuvre littéraire ou cinématographique. Cet oral implique une préparation au préalable dans laquelle l'élève utilise des stratégies et formule son exposé rigoureusement pour faire des liens entre des passages de l'œuvre ou des séquences de film avec son interprétation et sa réaction.

Le conte traditionnel et le récit sont classés dans le volet écoute et compréhension orale. L'imaginaire de l'élève qui écoute est mis à profit dans ce genre de texte dans lequel un héros et des personnages évoluent dans un cadre spatiotemporel peu défini. Le héros doit résoudre le problème auquel il est confronté à l'aide des adjuvants et surmonter les épreuves. Il y a souvent une fin moralisatrice ou une leçon à tirer du conte traditionnel. Chartrand et al. n'ont pas mentionné **la tradition orale** des Premières Nations, Métis et Inuits qui aurait pu faire partie des genres à l'étude, toutefois les caractéristiques seraient différentes du conte traditionnel puisque la tradition orale est un genre unique à qui il appartient seulement aux Premières Nations, Métis et Inuits de la définir.

Le théâtre et l'improvisation sont associés aux volets écoute et compréhension orale, oral spontané et oral préparé étant donné que l'élève assiste à une représentation théâtrale ou improvise une saynète. Ce genre est en lien avec la fonction expressive du discours qui est assurée par les éléments de la prosodie. La gestuelle dramatique joue un rôle important ainsi que l'acteur qui, métamorphosé par les costumes et le maquillage, assure la matérialisation des personnages. L'éclairage, les techniques, le bruitage, le décor et les effets de la musique servent à créer une atmosphère et aident la compréhension multimodale de la représentation.

La chanson et le poème ont été catégorisés dans les volets écoute et compréhension orale. En plus des effets sonores, des variations de modulations et d'intonation, ce genre implique le respect du schéma de rimes et le découpage des vers et des strophes qui est souvent assuré par des accentuations et des modulations de la voix. La prononciation doit être précise et articulée et la voix doit porter.

L'oral réflexif a été inclus dans les volets écoute, compréhension orale et oral spontané. Ce genre consiste à avoir une discussion autour d'un thème ou d'un concept comme, par exemple, dans un cours de science, un enseignant propose une discussion en petits groupes pour revoir les notions enseignées à propos de ce qui vient d'être enseigné ou lu sur la vision humaine. Ce genre d'oral implique que l'élève prenne la parole notamment pour faire état de sa conception, expliquer sa compréhension ou pour commenter sur ce qu'un interlocuteur a dit. Dans certains cas, les élèves s'entraident et vérifient si leur compréhension est bonne avec l'enseignant dans une situation où, par exemple, deux élèves n'ont pas compris la même chose du concept -c'est ce qu'on appelle la coconstruction des connaissances. En

plus, de construire des connaissances ensemble et d'ajuster leur compréhension, les élèves se construisent et participent pleinement à la communauté de vie de sa classe.

La communication NonViolente (CNV) de Rosenberg (2016) est catégorisée dans tous les volets de l'oral. Elle requiert de l'écoute et de la compréhension. Elle peut se faire en situation d'oral spontané et elle pourrait aussi être préparée dans la mesure où l'élève a quelque chose de difficile à communiquer à un pair et doit préparer ce qu'il va dire en choisissant des mots avec soin qui vont contribuer à dire le message de la meilleure manière possible. La CNV, c'est une communication dans laquelle, les interlocuteurs sont interpellés à reconsidérer la façon dont ils s'expriment et entendent l'autre en portant une attention particulière au choix des mots qu'ils utilisent, et ce, dans le but de renforcer l'aptitude à conserver « nos qualités de cœur », même dans des situations éprouvantes (Rosenberg, 2005) pour communiquer de manière empathique. La CNV est une méthode de communication qui réfère à l'art de la parole et à la maîtrise de la communication. À travers nos discussions, on blesse des gens parce que l'on poursuit nos propres objectifs ou parce que l'on interprète mal ce que l'autre dit. Les possibilités de malentendus sont multiples et cela crée des conflits ou des tensions. L'approche CNV repose sur des valeurs essentielles et fait appel à l'authenticité. Il importe que les interlocuteurs s'expriment sincèrement (sentiments et valeurs) sans porter de jugements sur l'autre. La démarche CNV implique d'abord que l'élève observe le comportement qui affecte son bien-être et qui le fait réagir par un sentiment. Ensuite, il apprend à cerner les besoins ou les valeurs qui ont éveillé ce sentiment, et enfin, il demande à l'autre des actions concrètes qui contribueront à son bien-être (Rosenberg, 2016). L'enseignement de la CNV et son utilisation permanente à la base de tout échange en classe et à l'école permettrait aux élèves de forger leur confiance, d'appivoiser leurs peurs, de valoriser

leur voix à travers le développement d'une bienveillance naturelle qui peut s'appliquer à toutes les sphères de la vie présente et futur de l'élève.

Ces genres dont plusieurs des caractéristiques constituent des objets de l'oral sont à peu près tous basés ou s'appuient sur un écrit. Ces genres sont pour la plupart soit des écrits oralisés, récités souvent par mémoire ou par la lecture à voix haute ou soit des éléments qui relèvent de l'écoute et de la compréhension orale. Les quelques genres de texte qu'il a été possible de classer dans l'oral spontané sont : la justification orale, la discussion, l'improvisation, l'oral réflexif et la CNV. La communication orale possède bien entendu d'autres genres qui auraient pu être intégrés au tableau 1, ce n'est donc pas une liste exhaustive. De plus, comme les langues sont vivantes et évoluent, de nouveaux genres peuvent aussi se créer comme ça été le cas pour le slam récemment apparu dans les genres de la poésie. S'il est important pour un enseignant de connaître les différents objets de l'oral et d'être familier avec les différents genres de l'oral pour pouvoir enseigner ces objets de manière contextualisée, il est également important pour lui de comprendre la place de la culture dans le développement de l'oral et son rôle dans le développement d'une identité francophone.

4. La culture et l'identité

L'enseignement de la communication orale contribue à la construction de toute identité qui passe en grande partie par la culture. Plusieurs chercheurs (Gérin-Lajoie, 2001; Labrie et al., 2005; Landry et al., 2006; Dalley, 2008) font un lien entre la communication orale et la construction identitaire. L'Association canadienne pour l'éducation de langue française ACELF (2006), décrit la construction identitaire comme étant « un processus hautement

dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue ». En Alberta, les contextes sociaux et l'environnement dans lesquels les élèves de Français langue première évoluent sont ceux d'un milieu où la langue française est minoritaire. Les contextes de l'utilisation de la communication orale en dehors de l'école sont donc limités. Sans compter que plusieurs familles sont exogames – ce qui veut dire qu'un parent parle le français et l'autre parle soit l'anglais, soit une autre langue. Ce qui contribue au taux élevé de transferts linguistiques d'une langue à une autre (Bédard, 1993; Lachapelle 1994) et rend plus difficile l'enseignement de l'oral. La construction identitaire passe par la culture et aujourd'hui, on ne peut plus parler de la culture ni de l'identité francophone au singulier. On parle maintenant des cultures et des identités francophones : la francophonie plurielle.

Des études démontrent que la dynamique sociale à la maison est elle aussi un facteur d'assimilation (Heller, 1994). D'autre part, Laplante (2001) affirme que les élèves qui vivent en milieu minoritaire doivent extérioriser leur identité pour la développer. Par là, on entend que la francisation passe par la communication orale et les modèles langagiers. Des recherches (Landry et Allard, 1997) ont également démontré que des liens importants existent entre les expériences vécues dans une langue et le développement des caractéristiques psycholangagières. C'est pourquoi, il est important de développer tous les volets de la communication orale et en particulier, celui de l'oral spontané au sein de nos salles de classe. De plus, avec l'évolution de la société francophone qui s'est complexifiée, la langue maternelle ne suffit plus à rendre compte de l'ensemble de la francophonie en Alberta. Si les familles exogames, les amis anglophones et le milieu anglophone dominant font en sorte de rendre plus complexe les interactions sociales en français, l'immigration change aussi le

portrait de la francophonie autrefois si simple et aujourd'hui plus diversifié. De nos jours, les valeurs changent et la volonté d'inclusion est grandissante. C'est pourquoi, il est plutôt question de francophonie plurielle dans laquelle les francophones et francophiles de diverses régions du globe se rencontrent.

4.1 La francophonie plurielle

L'inclusion de la diversité dans la culture et l'identité francophone en Alberta est de plus en plus grandissante et cela élargit également les enjeux de la communication orale. Des communautés diverses de la francophonie ont été créées pour répondre à ces nouvelles valeurs. La FRAP (Francophonie Albertaine Plurielle) est « une communauté francophone renouvelée, caractérisée par l'inclusivité, l'interculturalité, l'ouverture à l'autre, le respect de la diversité et la promotion de la dignité humaine ». Cette association promeut l'inclusion sociale des francophones et des francophiles et accueille les nouveaux arrivants en Alberta. Une francophonie plurielle, c'est une communauté où l'on peut s'épanouir en français de manière sécuritaire, peu importe le français « correct ». Tous les niveaux de français sont acceptés et bienvenus dans une francophonie plurielle. Le but c'est de créer des ponts et célébrer notre langue et notre culture en incluant toutes les personnes qui la composent. Le parcours des francophones en milieu minoritaire en Alberta côtoyant l'anglais quotidiennement et qui vivent, par exemple, dans des familles exogames et qui peinent à faire entendre leur voix a forcément une influence sur la communication orale. Les conversations en français, par exemple, seront parsemées de mots anglais et, ça, c'est une réalité avec laquelle on doit accepter de composer dans le milieu de l'enseignement. C'est pourquoi, il est important de célébrer le français dans sa diversité comme on le parle dans la vie de tous les jours, et cela, même s'il est parsemé de mots qui viennent d'autres langues. Vivre la

francophonie plurielle, c'est accepter la variété des niveaux de langue et célébrer le patrimoine linguistique de la diversité.

Au Canada, nous parlons plusieurs français différents. Des accents, des variétés de vocabulaire et de culture, des niveaux de langue différents font donc partie de notre francophonie plurielle canadienne. La stratégie nationale pour la sécurité linguistique du Canada (SNSL) a été élaborée parce que plusieurs francophones au pays ne se sentent pas à l'aise de s'exprimer en français, soit parce qu'ils croient ne pas avoir un niveau suffisant, soit parce qu'ils ont un accent, ou parce qu'ils se croient leur parlé inférieur aux autres. L'insécurité linguistique mérite que l'on s'y attarde, car elle contribue à l'abandon des efforts pour parler la langue française et pour communiquer en français.

4.2 La sécurité linguistique

Le but de la Stratégie Nationale pour la Sécurité Linguistique (SNSL) est de « renforcer le sentiment d'appartenance, la confiance et la résilience linguistique partout au Canada » (2020, p.12). En Alberta, ce ne sont pas tous les enseignants qui peuvent bénéficier d'une formation sur la diversité langagière de la francophonie canadienne ou qui sont sensibilisés au renforcement de la sécurité linguistique des apprenants. La reconnaissance de la variation des registres de la langue dans une communication orale représente le futur de l'enseignement du Français langue première en Alberta, comme ailleurs. L'acceptation des différences dans les registres de la langue et la reconnaissance des différents accents d'une même langue permettent de percevoir ces différences comme un enrichissement de la langue plutôt que comme une lacune. Les constats nous obligent à remarquer les effets négatifs qu'a eu l'insécurité linguistique sur la communication orale, mais aussi sur la place et le maintien

de la vie en français. Les communautés éducatives de l'Alberta, entre autres, doivent travailler au renforcement de la sécurité linguistique en éducation pour créer des espaces dans lesquels communiquer en français est sécuritaire. Quand on pointe du doigt des lacunes dans l'utilisation de la langue d'un individu, on s'attaque à sa langue, et par conséquent, on touche à son identité. La langue c'est très personnel et critiquer le registre de la langue de quelqu'un ou son accent touche à l'identité de la personne et contribue à créer de l'insécurité linguistique.

Ce tour d'horizon théorique sur l'oral et ses objets d'enseignement a conduit à la formulation de question de recherche dont la principale question est la suivante : Comment l'enseignement de l'oral a-t-il évolué entre l'ancien et le nouveau curriculum en Alberta? De cette question découlent les trois sous-questions suivantes :

1. Comment l'enseignement de l'oral a-t-il évolué par rapport aux différents volets de la communication orale?
2. Comment l'enseignement de l'oral a-t-il évolué par rapport aux objets d'enseignement de l'oral, y compris les genres oraux?
3. Comment l'enseignement de l'oral a-t-il évolué par rapport à la culture et à l'identité?

DEUXIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à ces questions, une recherche de type documentaire a été menée (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000) en suivant trois étapes. La première étape a consisté en la sélection de documents pertinents (articles, rapports, thèses, mémoires, curriculums, livres) dans plusieurs bases de données (*Google Scholar*, Repère, Érudit). Concernant les critères de sélection, il a été établi que les écrits devaient (a) porter sur l'oral et son enseignement; (b) explorer l'oral en lien avec la notion de culture et de construction identitaire en milieu minoritaire; (c) être rédigé en français et (d) avoir été publié dans les dix dernières années dans la mesure du possible. Enfin, la vérification de la pertinence du contenu a également été réalisée en examinant le titre du document, le résumé, la table des matières, les tableaux et les graphiques.

Lors de la deuxième étape, les documents sélectionnés ont fait l'objet d'une analyse qui a permis d'identifier les notions importantes autour desquelles s'est articulé le cadre conceptuel. Ces notions comprennent les volets de l'oral, les objets de l'oral -qui incluent la typologie de Dumais et les différents genres associés à l'oral- ainsi que la culture et l'identité comprenant la francophonie plurielle et la sécurité linguistique.

Enfin, au moment de la troisième étape, ces notions ont servi de base pour créer des tableaux et des grilles d'analyse qui ont guidé la comparaison des deux curriculums, à savoir le Programme d'études de français langue première (Maternelle à 12e année) (1998) et l'Ébauche du curriculum Maternelle à 6e année, Français langue première et littérature (2022) d'*Alberta Education*. Pour vérifier, par exemple, si les éléments de la typologie de Dumais se retrouvaient dans les curriculums, la recherche se faisait par mots clés que l'on peut ensuite

visionner un à un en appuyant sur suivant ou précédent et lire le contexte autour du mot clé afin vérifier si c'est en lien avec ce qui est recherché et vérifié par la suite, dans quelles sections du curriculum ce mot se trouve s'il est pertinent pour ma vérification. Si aucun des mots clés d'une catégorie n'étaient retrouvés, des mots autour du concept étaient recherchés, puis, une dernière vérification rapide se faisait en déroulant les sections où il était possible de trouver ces notions. Enfin, si cette dernière étape s'avérait infructueuse, la conclusion que rien n'existait en lien avec le concept recherché était faite, comme cela a été le cas pour le concept de la phonologie dans l'ancien curriculum.

TROISIÈME CHAPITRE : L'ANALYSE COMPARATIVE

L'analyse comparative entre les deux curriculums est présentée ci-dessous. Elle a été réalisée en fonction des aspects suivants : les volets de l'oral, les objets d'apprentissage tels que définis dans la typologie de Dumais, les genres associés à l'oral et enfin, la culture et l'identité.

1. Comparaison par rapport aux volets de la communication orale

Les quatre volets de l'oral présentés dans la première section du cadre théorique sont tous intégrés dans les deux curriculums albertains – l'ancien datant de 1998 et la nouvelle ébauche datant de 2022. Toutefois, ils ne sont pas présentés de la même manière.

1.1. L'ancien curriculum

Dans l'ancien curriculum albertain (1998), le domaine *Communication orale* est articulé par trois volets : **l'écoute, l'interaction et l'exposé**. Chacun de ces volets comporte des habiletés, des connaissances et des attitudes qui doivent être enseignées et qui sont insérées dans des résultats d'apprentissage répartis en deux types : les résultats d'apprentissage généraux (RAG) et les résultats d'apprentissage spécifiques (RAS).

Les RAG décrivent ce que l'élève doit être capable de faire dans un domaine tel que écriture, lecture, communication orale et culture pour son développement langagier. Les RAS découlent d'un RAG et indiquent les comportements langagiers attendus à la fin de l'année scolaire. Ils sont des descripteurs précis des attentes par niveau. Le tableau suivant présente

les volets du domaine de la communication orale en lien avec l'ancien curriculum (1998) et il sera expliqué dans les sections qui suivent.

Tableau 2 : Les volets de la communication orale dans l'ancien curriculum (1998)

Les volets de la communication orale			
Écoute	Compréhension orale	Oral spontané	Oral préparé
est appelé volet écoute et comprend la compréhension orale -les stratégies d'écoute -autoévaluation -connaissances antérieures -structure textuelle -dégager le sens global -réagir de façon critique -discussion autour des moyens utilisés.		est appelé volet interaction -gestion des interventions -appropriation d'expressions d'usage -participation à des discussions de la vie quotidienne -autoévaluation -compréhension de l'humour, du sarcasme, etc.	est appelé volet exposé -gestion de sa présentation ou de ses interventions - intention -respect du public cible -structure textuelle - registre de la langue -soutien de l'utilisation de la langue -la prosodie, gestuelle, débit

1.1.1 Le volet écoute

Dans l'ancien curriculum de l'Alberta, le volet écoute est divisé en quatre RAG soit :

- la planification de l'écoute en fonction de la situation de communication;
- la gestion de l'écoute à l'aide de stratégies;
- la compréhension des discours oraux pour répondre à des besoins d'information;
- la compréhension des discours oraux divers pour répondre à des besoins d'imaginaire

Le volet de l'**écoute** inclut le volet **compréhension orale**, car on parle de comprendre des discours oraux divers. De manière générale, dans les RAS, l'accent est mis en grande

partie sur des stratégies telles que : faire des prédictions, prévoir des solutions ou orienter son comportement vers l'écoute. On fait aussi référence aux connaissances antérieures en lien avec la structure textuelle, les marqueurs de relation, les indices du discours pour distinguer faits et opinions pour soutenir sa compréhension. Également, on a amené l'élément de la réaction à un discours pour exprimer ses préférences et intérêts ou pour réagir de façon critique aux valeurs ou au point de vue présentés dans un discours. De plus, la notion de discussion est abordée dans le volet écoute pour discuter, par exemple, des moyens linguistiques, techniques ou visuels employés ou de la qualité de l'information.

L'analyse du volet écoute en ce qui concerne l'ancien curriculum se résume au fait que les notions introduites dans l'écoute dépassent largement les concepts du volet de l'écoute. On s'y perd un peu, car on est dans l'écoute, mais on discute, on exprime ses préférences, on réagit. À mon avis, les RAS en lien avec la réaction à un texte et la discussion auraient dû appartenir au volet de l'interaction et non pas dans le volet écoute.

1.1.2 Le volet interaction

Dans l'ancien curriculum de l'Alberta, le volet interaction est divisé en trois RAG soit :

- la gestion des interventions dans des situations d'interaction;
- l'appropriation des expressions d'usage utilisées dans la vie quotidienne;
- la participation à des conversations de la vie quotidienne.

Lorsqu'on examine le tableau 2 qui résume les RAS du volet **interaction**, on constate que ce volet pourrait être classée dans celui de **l'oral spontané** étant donné qu'il est expliqué dans l'introduction du curriculum que ce volet renvoie au fait que la communication orale est un

échange dynamique et spontané qui se fait par une bonne gestion des interventions dans diverses situations d'interaction. On ajoute aussi que ce volet implique la participation de l'élève à des conversations de la vie quotidienne, ce qui m'a permis de faire le lien entre les deux volets.

Dans les RAS du **volet interaction** de l'ancien curriculum, l'accent est mis sur des stratégies pour gérer ses interventions telles que poser des questions, utiliser les indices visuels, reformuler l'information pour recentrer la discussion. En ce qui concerne l'acquisition des expressions d'usage, les résultats d'apprentissage concernent surtout l'utilisation de celles-ci pour intervenir et négocier, ce qui m'a amené à faire le lien avec l'acquisition du vocabulaire, d'expressions, de dictons, de proverbes avec diverses situations d'interactions. La compréhension de l'humour créée notamment par le sens figuré et le sarcasme ainsi que la participation à des discussions, le partage d'expériences liées à certains sujets sont inclus dans les RAS.

L'analyse du **volet interaction** montre que les notions introduites dans les interactions dépassent largement les concepts du volet de l'oral spontané qui sont normalement : l'acquisition d'expressions, le partage de sentiment, la prise de parole, la discussion, la réaction et la coconstruction de connaissances. Cette dernière notion n'est pas explicitement incluse dans l'ancien curriculum, mais comme elle se fait à travers la discussion, le réajustement de nos connaissances et le partage, on peut dire qu'elle est présente de manière implicite.

1.1.3 Le volet exposé

Le volet exposé est divisé en trois RAG :

- la préparation de ses présentations et de ses interventions en fonction de son intention et d'un souci de clarté et de correction de la langue;
- la gestion de ses présentations et de ses interventions;
- l'expression de diverses façons afin de répondre à des besoins de communiquer de l'information, d'explorer la langue et de divertir.

Les RAS du volet **exposé**, expliqués dans le tableau, permet de constater que ce volet peut être classé dans le volet de **l'oral préparé** puisqu'il est vu comme une production dans laquelle l'orateur doit porter un plus grand souci de la langue et de la structure du discours.

Dans ce volet, les RAS présentent des stratégies qui impliquent, par exemple, la participation à un remue-méninge, l'établissement des paramètres du projet et la précision de son intention. Les RAS en lien avec la gestion de ses présentations et ses interventions comprennent notamment des éléments de la prosodie (le débit, l'intonation, la posture), les règles de l'usage de la parole ainsi que les anglicismes syntaxiques et sémantiques. Et enfin, pour communiquer les RAS incluent : décrire et comparer des réalités, exposer un problème ou établir des rapports de cause à effet en lien avec les procédés discursifs selon le genre d'exposé que l'élève présente. Par exemple, s'il présente un exposé descriptif, il doit décrire une réalité selon plusieurs aspects. De plus, on ajoute des objectifs sur l'improvisation d'un court dialogue, l'interprétation d'une saynète et la lecture de manière expressive à un petit groupe.

L'analyse du **volet exposé** est que les stratégies et les procédés pour présenter et s'exprimer sont principalement les mêmes que pour un projet d'écriture. Ces répétitions des RAS dans les différents domaines de l'écriture et de la communication orale ont pour effet d'alourdir le curriculum et de faire en sorte que les enseignants ne comprennent pas bien une différence entre une communication orale et la production écrite.

1.2 Le nouveau curriculum

Dans la nouvelle ébauche du curriculum, le contenu à enseigner de la maternelle à la 6^e année est organisé différemment par rapport à l'ancien curriculum. On ne parle plus de RAG et de RAS, mais plutôt de connaissances, de compréhensions, d'habiletés de procédures regroupées sous des idées organisatrices interdépendantes les unes des autres. Le mot *interdépendant* est important et il faut prendre le temps de l'expliquer pour bien comprendre le fonctionnement du nouveau curriculum. Par exemple, bien qu'il y ait une idée organisatrice pour la communication orale qui développe les volets de l'écoute, de l'oral spontané, de l'oral préparé, on retrouve le volet de la compréhension orale sous l'idée organisatrice de la compréhension de textes. Dans cette ébauche, on considère que la compréhension de textes est en lien avec les textes lus, vus et entendus. L'expression *textes entendus* fait le lien avec la compréhension orale. De plus, l'idée organisatrice de la communication orale du nouveau curriculum englobe deux volets supplémentaires, soit celui de la culture francophone et celui de la tradition orale des Première Nations, des Métis et des Inuits dont nous parlerons plus loin dans la section qui aborde la culture et l'identité.

Les questions directrices servent à encadrer le résultat d'apprentissage et cette question s'inspire de l'idée organisatrice qui la chapeaute. Les résultats d'apprentissage décrivent ce

que l'élève doit savoir, comprendre ou savoir-faire à la fin de l'année scolaire. Les notions de *connaissances, compréhensions, habiletés et procédures* regroupent les contenus à enseigner pour développer les habiletés langagières. **Les connaissances** représentent ce que l'élève doit savoir pour être en mesure de démontrer ses habiletés et procédures. **La compréhension** fait le lien entre les connaissances et les habiletés et procédures dans le sens où lorsqu'on comprend quelque chose à partir de connaissances acquises, l'on est en mesure de comprendre comment appliquer ces connaissances dans d'autres contextes par exemple. **Les habiletés et procédures** représentent ce que doivent faire les élèves pour montrer qu'ils ont atteint les résultats d'apprentissage. Le tableau suivant présente les volets de la communication orale présents dans le nouveau curriculum (2022).

Tableau 3 : Les volets de la communication orale dans le nouveau curriculum (2022)

Les volets de la communication orale			
Écoute	Compréhension orale	Oral spontané	Oral préparé
est compris dans l'idée organisatrice de la communication orale -les stratégies d'écoute active	est compris dans l'idée organisatrice de la compréhension des textes lus, vus et entendus -la construction de sens -l'organisation des informations -le traitement des informations - la réaction au texte	est compris dans l'idée organisatrice de la communication orale -langage non verbal respectueux -enseignement des formules de politesse -des règles de la conversation - réparation des bris de communication -autoévaluation -interactions verbales	est compris dans l'idée organisatrice de la communication orale -éléments de la prosodie, le langage verbal et non-verbal -présentation devant public -supports visuels est compris dans l'idée organisatrice de la production de textes -la représentation des idées -le sujet du texte -les stratégies pour produire un texte et faire la recherche d'idées. est compris dans l'idée organisatrice de l'organisation des textes -la structure de l'exposé en fonction de l'intention et du public cible

1.2.1 Le volet écoute

Le volet écoute est compris dans l'idée organisatrice de la communication orale. Lorsqu'on regarde les connaissances, compréhensions, habiletés et procédures, on constate que les stratégies d'écoute active sont présentes et font le pont avec la compréhension orale. Par exemple, en 3^e année on dit que les comportements d'écoute active comprennent l'appel aux connaissances antérieures et la demande de clarification. En 4^e année, on ajoute que l'écoute active implique la prise en compte des variations linguistiques. Enfin, ce qui ressort

de ce volet, c'est que c'est simple et concis et que la progression est évidente et facile à suivre d'un niveau à l'autre.

1.2.2 Le volet compréhension orale

Le volet compréhension orale est imbriqué dans l'idée organisatrice de la compréhension de textes qui comprend les « textes lus, vus et entendus ». Par conséquent, toutes les connaissances, compréhensions, habiletés et procédures qui sont comprises sous cette idée organisatrice touchent autant à la compréhension de lecture qu'à celle du discours oral. L'analyse de ce volet amène à comprendre que l'idée organisatrice de la compréhension de textes s'en tient généralement au concept de la compréhension qui inclut notamment la construction de sens, l'interprétation et la réaction à un texte. Selon moi, la réaction à un texte aurait dû être placée sous l'idée organisatrice de la production de textes, car c'est essentiellement une activité de production même si elle s'appuie sur la compréhension de ce qu'on a lu, vu ou entendu.

Bref, de manière générale, on peut dire que la lourdeur présente dans l'ancien curriculum dans lequel se répétaient les RAS de compréhension dans les domaines de la lecture et de la communication orale n'est pas présente dans la nouvelle ébauche du curriculum albertain. En fait, nous pouvons affirmer que les stratégies de compréhension peuvent être utilisées pour lire un texte, pour voir des images ou pour écouter un discours, ce qui revient à dire qu'elles sont sensiblement les mêmes et qu'une fois qu'elles sont enseignées, elles peuvent être transposées à d'autres domaines. Par conséquent, les répéter est inutile et le nouveau curriculum n'a pas ces répétitions puisque les idées organisatrices sont interdépendantes.

1.2.3 Le volet de l'oral spontané

Le volet de l'**oral spontané** est présenté sous l'idée organisatrice de la communication orale et il implique notamment, un langage non verbal respectueux, l'enseignement des formules de politesse et de règles de la conversation pour favoriser des interactions de compréhension mutuelle. Par exemple, concernant les règles de la conversation, on dit en 3^e année, qu'on doit amorcer, puis maintenir une conversation et établir un contact visuel. En 4^e année, on ajoute que la conversation implique l'emploi de questions ouvertes et l'autocorrection des erreurs. Cette progression évidente des connaissances amène le constat que les notions à enseigner sont simples, concises et faciles à suivre d'une année à l'autre.

1.2.4 Le volet de l'oral préparé

Le volet de l'oral préparé est présenté également sous l'idée organisatrice de la communication orale et il fait référence aux éléments de la prosodie, au langage verbal et non verbal, à la présentation d'un texte devant public et aux supports visuels. Dans cette section, on ne s'en tient qu'au objet de l'oral. En ce qui concerne la production orale qui est un élément de l'oral préparé, il faut aller voir sous l'idée organisatrice de la production de textes qui comprend toutes productions, incluant les productions orale et écrite. Ainsi, c'est sous cette autre idée organisatrice qu'on retrouve les notions concernant notamment la représentation des idées, le sujet et les stratégies pour produire un discours. Pour trouver les connaissances à enseigner en lien avec la structure de l'exposé, il faut aller dans l'organisation des textes (idée organisatrice).

En conclusion, la comparaison entre l'ancien et le nouveau curriculum révèle que l'ancien curriculum est plus lourd que le nouveau en raison des nombreuses redondances des RAS dans les différents domaines langagiers, ce qui a pu créer une certaine confusion chez les enseignants. En ce à trait au nouveau curriculum, on retient qu'étant donné que les idées organisatrices sont toutes interdépendantes, les répétitions d'un domaine à l'autre sont évitées. De cette manière, on évite les confusions, en particulier, entre les objets de l'oral et ceux de l'écrit. On évite également que l'enseignement des objets de l'oral soit négligé puisque ceux-ci sont intégrés dans toutes les composantes de la structure du nouveau curriculum (par exemple, les idées organisatrices, les questions directrices et les résultats d'apprentissage).

1.2.5 Les volets supplémentaires de la communication orale

En plus des quatre volets de la communication orale, on trouve dans le nouveau curriculum deux volets supplémentaires, à savoir, d'une part, celui de la culture et de l'identité francophone et d'autre part, celui de la tradition orale des Premières Nations, des Métis et des Inuits (PNMI). Pour ce qui est du premier volet, les notions de **culture et d'identité** seront abordées plus loin dans la section prévue à cet effet. En ce qui concerne le deuxième volet, son intégration au nouveau curriculum découle d'une étroite collaboration entre la division de Français langue première et littérature et celle des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Étant donné que je ne suis pas membre des Première Nations, Métis et Inuits, il est impossible pour moi d'aller plus loin dans l'analyse de ce volet supplémentaire dans un souci de respect. Par contre, cet ajout est important dans la mesure où il encourage une prise de conscience et une réflexion sur les perspectives de ces peuples.

2. Comparaison par rapport à la typologie de Dumais (2016)

La typologie de Dumais qui a été présentée dans les objets de l'enseignement de l'oral au point 3.1 est séparée en deux grands volets : le volet structural et le volet pragmatique. La comparaison par rapport à la typologie de Dumais sera divisée en plusieurs sections. Les sections 2.1 et 2.2 serviront à vérifier de la présence des éléments du volet structural de la typologie de Dumais dans l'ancien curriculum et dans le nouveau curriculum. Tandis que dans les sections 2.3 et 2.4 la vérification de la présence des éléments du volet pragmatique de la typologie de Dumais dans l'ancien curriculum et dans le nouveau curriculum sera effectuée. Enfin, une analyse comparative fera ressortir les ressemblances et les différences entre les deux curriculums en lien avec le volet structural de la typologie de Dumais. La vérification de la présence des éléments de chaque volet de la typologie de Dumais sera faite à l'aide des tableaux 4, 5, 6 et 7 qui seront présentés dans les pages qui suivent.

2.1. Le volet structural et l'ancien curriculum

Le tableau 4 qui suit présente les liens entre le volet structural de la typologie de Dumais (2016) et l'ancien curriculum (1998). Pour chacun des quatre types d'objets de l'oral (paraverbal, morphologique, syntaxique, lexico-sémantique) qui constituent le volet structural, des exemples de notions à enseigner faisant partie de l'ancien curriculum sont identifiées dans la colonne de droite du tableau.

Tableau 4 : Liens avec le volet structural de Dumais (2016) et l'ancien curriculum (1998)

Le type paraverbal		Le type morphologique	
La phonétique	-la correspondance entre les lettres et les sons (en lecture)	La structure des mots et la formation des mots	En grammaire ou en lecture
Le paraverbal	-le ton en lecture -le volume de la voix -le volume et le débit -mettre en relief l'information importante et -ajuster le débit et le volume de la voix lors d'un exposé		-préfixes / suffixes -les terminaisons -les accords des adjectifs au pluriel -les syllabes -les graphèmes -les phonèmes
La phonologie	Rien	Le type lexico-sémantique	
Le type syntaxique		Le sens des énoncés	-plusieurs RAS en lien avec le sens des énoncés
Les règles et les relations entre les mots pour construire un énoncé	-en lecture on a reconnaître que la phrase est constituée de mots reliés par le sens -le sens de la phrase pour identifier un mot -la ponctuation -les mots occupent un ordre particulier dans la phrase	Le sens des mots	-le sens littéral et figuré -regrouper les mots par unité de sens -le décodage -sens d'un mot nouveau (lecture)
		Le vocabulaire	-plusieurs RAS en lien avec le vocabulaire dans tous les domaines

Dans l'ancien curriculum (1998), en ce qui concerne **le type paraverbal**, peu de RAS existent en ce à trait à la phonétique, le paraverbal et la phonologie. En examinant le tableau 4 ci-dessus, on constate qu'il y a une mention dans le curriculum à propos de la phonétique dans le domaine de la lecture pour faire la correspondance entre les lettres et les sons, mais aucun RAS dans le domaine de la communication orale en lien avec la phonétique. En ce qui concerne le paraverbal, des RAS existent dans les domaines de la lecture et de l'écriture en lien avec le ton, le volume de la voix pour soutenir sa compréhension en écoute orale et enfin, il existe quelques RAS dans le volet exposé en ce qui a trait au débit et volume de la voix lors d'une présentation orale. En ce qui concerne la phonologie, aucun RAS n'a été trouvé dans aucun des domaines de l'ancien curriculum.

Le type morphologique représenté dans le tableau 4 comprend la structure des mots et la formation des mots. Sous le volet de la grammaire, on parle par exemple, de la transformation des mots finissant par *-al* et *-ail* en *-aux* pour faire les accords. Le domaine de la lecture aborde quelques aspects de la formation et structure des mots en parlant des préfixes et des suffixes, des syllabes, graphèmes, phonèmes, etc. Toutefois, il ne semble pas y avoir de lien avec la communication orale de manière explicite.

Le tableau 4 montre **le type syntaxique** qui comprend les règles et les relations entre les mots pour construire un énoncé. Dans l'ancien curriculum, il y a de nombreux RAS en lien, par exemple, avec la reconnaissance du fait que la phrase est constituée de mots reliés par le sens. Dans le volet exposé, il y a plusieurs RAS en lien avec la phrase comme, par exemple, utiliser des phrases complètes, des marqueurs de relations, corriger sa structure de phrase en cours de route et reconnaître les anglicismes syntaxiques.

Le type lexico-sémantique comprend le sens des mots, le sens des énoncés et le vocabulaire. Dans l'ancien curriculum, il y a de nombreux RAS à propos du sens des mots tels que les faux-amis, le sens recherché, le sens littéral et figuré d'un mot. C'est la même chose pour le sens des énoncés, plusieurs RAS sont en lien avec le sens des énoncés qui sont compris lorsqu'ils sont dans un contexte tel que comprendre le sens de l'humour, les sarcasmes ou l'exagération.

En conclusion, on constate que le type lexico-sémantique ainsi que le type syntaxique sont représentés de manière importante dans l'ancien curriculum, puisque de nombreux RAS en lien avec les éléments qui les composent sont présents. Toutefois, ces RAS sont généralement inclus dans le domaine de la lecture et non pas dans celui de la communication orale. Il existe peu de RAS en lien avec les éléments compris dans les types paraverbal et morphologique. En fait, la morphologie qui concerne la structure des mots ou la formation des mots n'est pas du tout présente dans le domaine de la communication orale. Toutefois, il y a quelques RAS en lien avec le paraverbal tels que le ton en lecture, le ton en écriture, le volume et le débit pour les interactions et la mise en relief de l'information lors d'un exposé. Bref, il est possible de conclure que les éléments faisant partie des types du volet structural de la typologie de la communication orale de Dumais ne sont pas tous compris dans l'ancien curriculum et que, lorsqu'ils le sont, ils n'appartiennent pas au domaine de la communication orale.

2.2. Le volet structural et le nouveau curriculum

Le tableau 5 de la page suivante présente les liens entre le volet structural de la typologie de Dumais (2016) dans le nouveau curriculum (2022). Pour chacun des quatre types d'objets de l'oral (paraverbal, morphologique, syntaxique, lexico-sémantique) qui constituent le volet structural, des exemples de notions à enseigner faisant partie du nouveau curriculum sont identifiées dans la colonne de droite.

Tableau 5 : Liens avec le volet structural de Dumais (2016) et le nouveau curriculum (2022)

Le type paraverbal		Le type morphologique	
La phonétique	-la conscience phonologique et les sons de la langue orale (une idée organisatrice de M à 2 ^e année)	La structure des mots et la formation des mots	-idée organisatrice M à 6 sur la formation des mots
Le paraverbal	-le volume de la voix, l'intonation, le débit -voix haute ou les silences -modulation de la voix		-le développement du vocabulaire -la racine des mots -les morphèmes -préfixes / suffixes -mots de la même famille -l'étude de la formation des mots permet de reconnaître les régularités
La phonologie	-la phonographie une idée organisatrice de M à 3 ^e année	Le type lexico-sémantique	
Le type syntaxique		Le sens des énoncés	-les expressions idiomatiques -les anglicismes -mots polysémiques -homophones -faux-amis
Les règles et les relations entre les mots pour construire un énoncé	-les constituants de la phrase -les manipulations syntaxiques -la ponctuation	Le sens des mots	-mots même famille -sens des mots ayant des morphèmes communs
		Le vocabulaire	-développement du vocabulaire

Dans le nouveau curriculum (2022), le **type paraverbal** présenté dans le tableau 5 ci-dessus montre que la phonétique est présente dans le nouveau curriculum. Par exemple, il y a une idée directrice pour les niveaux de la Maternelle à la 2^e année qui s'intitule : « la conscience phonologique : Les fondements de la littératie sont appuyés par l'habileté de reconnaître et de manipuler les sons de la langue orale », ce qui fait directement un lien avec la phonétique et la langue orale. On parle notamment, des mots qui riment et qui partagent le même son final, des sons (phonèmes) qui peuvent être combinés pour former un mot et de la manipulation des mots. Toutefois, cette idée organisatrice n'est pas reprise dans les niveaux supérieurs, soit de la 3^e année à la 6^e année. Quant à l'élément paraverbal de ce type, il est présenté sous l'idée organisatrice de la communication orale. On parle, par exemple, du volume de la voix, de l'intonation, du débit, des silences, des pauses et de la modulation de la voix. Enfin, la phonologie est présente dans les niveaux de la maternelle à la 3^e année à travers l'idée organisatrice suivante : « La phonographie : La compréhension des relations entre les phonèmes et les graphèmes facilite la lecture et l'écriture ». Ici, le lien avec la communication orale vient de l'expression *phonème*. En fait, ce que cette idée organisatrice sous-entend, c'est que l'oral (les sons parlés) facilite la lecture et l'écriture. Les connaissances, compréhensions, habiletés et procédures en lien avec la phonétique sont exprimées, par exemple, en parlant des lettres qui sont des symboles et qui correspondent à des sons et à la prononciation des graphèmes.

Le type morphologique comprend la structure des mots et la formation des mots. Le nouveau curriculum regroupe la formation des mots sous l'idée organisatrice « Le vocabulaire : La compréhension du sens et de la formation des mots facilite la communication

» de la Maternelle à la 6^e année. Les connaissances, compréhensions, habiletés et procédures incluses dans ce type sont importantes et elles impliquent notamment, la racine des mots, les morphèmes et l'étude de la formation des mots qui permet de reconnaître les régularités.

Le type syntaxique qui comprend les règles et les relations entre les mots pour construire un énoncé montre que dans le nouveau curriculum, toutes les connaissances, compréhensions, habiletés et procédures en lien avec la syntaxe se retrouvent sous l'idée organisatrice de « la grammaire : La communication orale et écrite est appuyée par l'application des conventions grammaticales ». On inclut des connaissances notamment qui mentionnent les constituants de la phrase, les manipulations syntaxiques et le rôle de la ponctuation.

Le type lexico-sémantique de la typologie de Dumais comprend le sens des mots, le sens des énoncés et le vocabulaire. Dans le nouveau curriculum, les connaissances, compréhensions, habiletés et procédures en lien avec ce type sont incluses sous l'idée organisatrice du vocabulaire dans laquelle on dit que : « La compréhension du sens et de la formation des mots facilite la communication ». Par exemple, on parle des homophones, des mots liés entre eux par le sens, des morphèmes et des racines des mots.

En conclusion, on constate que les quatre différents types du volet structural de la typologie de Dumais sont représentés dans le nouveau curriculum de manière à peu près égale. De plus, les connaissances, compréhensions, habiletés et procédures qui incluent les quatre types de ce volet sont regroupées sous des idées organisatrices interdépendantes qui incluent la communication orale dans toutes les idées organisatrices en utilisant des expressions inclusives telles que « textes lus, vus et entendus » ou l'expression « communication » qui

inclus tous les types de communications qu'elles soient écrites ou orales. De plus, des expressions explicites réfèrent à l'oral tels que phonème, communication orale, langue orale. De manière générale, on remarque que toutes les idées organisatrices du nouveau curriculum incorporent tous les domaines, à savoir celui de l'oral, de l'écriture et de la lecture. Ce qui amène celui ou celle qui le lit à comprendre que tous les apprentissages en lien avec la langue française sont interdépendants.

2.3. Le volet pragmatique et l'ancien curriculum

Le tableau 6 qui suit présente le volet pragmatique de la typologie de Dumais (2016) dans l'ancien curriculum (1998). Pour chacun des six types d'objets de l'oral (non-verbal, contenu, communicationnel, émotionnel, discursif, matériel) qui constituent le volet pragmatique, des exemples de notions à enseigner faisant partie de l'ancien curriculum sont identifiées dans la colonne de droite.

Tableau 6 : Liens avec le volet pragmatique de Dumais (2016) et l'ancien curriculum (1998)

Le type non verbal		Le type de contenu	
-La proxémie -La modalité visuelle	-la posture -les gestes -le contact visuel -la mimique	La quantité, clarté et pertinence du message	-clarté du message lors de l'exposé -public cible -intention -structures textuelles
Le type communicationnel		Le type émotionnel	
-La situation de communication -La capacité à entrer en communication avec l'autre -la coconstruction	-la situation de communication -l'auditoire -l'intention	-la présence des émotions -les formes d'expression des émotions	-réagir à un discours, un passage à un poème, à une chanson en faisant part de ses émotions. -discuter des émotions
Le type discursif		Le type matériel	
-la structure interne -le rapport entre les différentes voix -l'organisation -la constitution d'un discours	-cohérence -pour gérer son exposé : marqueurs de relation, pronoms personnels, pronoms relatifs, utiliser la langue de manière appropriée, corriger les anglicismes, etc.	-les supports visuel, textuel ou audiovisuel	-support visuel dans exposé -matériel audio ou audiovisuel -indices visuels

En examinant le tableau 6 ci-dessus, on constate qu'en ce qui concerne **le type non verbal** du volet pragmatique de la typologie de Dumais qui comprend la proxémie (la gestion de l'espace) et les éléments de la modalité visuelle, quelques RAS existent dans l'ancien curriculum (1998) en lien avec ces notions. Ces notions se retrouvent dans le volet exposé de la communication orale. Par exemple, on parle de maintenir une posture appropriée tout au long de sa présentation orale, de s'assurer que le public pourra voir les gestes pour appuyer leur compréhension et d'assurer un contact visuel durant sa présentation. Toutefois, aucun RAS n'a été trouvé en lien avec la gestion de l'espace durant une communication orale dans le but de renforcer ou de contextualiser le message.

Le type de contenu qui comprend la quantité, la clarté et la pertinence du message est présent dans l'ancien curriculum. On utilise l'expression *clarté du message lors de l'exposé* dans un RAS sous le volet exposé. En ce qui a trait à la pertinence, on n'utilise cette expression seulement dans les volets de la lecture et de l'écriture. Toutefois, le volet exposé montre des RAS en lien avec la sélection du contenu par rapport au sujet à traiter et au public cible. On réfère aussi à la clarté lorsqu'on mentionne d'organiser l'information en lien avec les structures textuelles.

En examinant le tableau 6, on remarque que **le type communicationnel** qui comprend la situation de communication, la capacité à entrer en communication avec l'autre et la coconstruction sont des éléments qui ne font pas tous partie de l'ancien curriculum. La coconstruction, par exemple, implique que les élèves doivent discuter pour construire ensemble une compréhension commune d'un concept. Ce concept n'existe pas dans l'ancien

curriculum. Par contre, dans les volets Exposé et Écoute, plusieurs RAS, en lien avec la situation de communication et la prise en compte de l'auditoire, sont présents, comme par exemple, le choix du registre de langue qui convient à la situation de communication.

Le tableau 6 montre que **le type émotionnel** qui comprend la présence des émotions et les formes d'expression des émotions montre que des RAS est présent dans l'ancien curriculum en lien avec les émotions et les sentiments dans le domaine de la culture. De plus, plusieurs RAS sont développés en lien avec le type émotionnel sous le volet de l'exposé. Par exemple, on demande à l'élève de réagir à un discours en faisant part de ses sentiments ou de ses émotions sur certains passages du discours ou suite à l'écoute d'une chanson ou d'un poème et cela, en employant des mots ou des expressions appropriés pour décrire ses sentiments ou émotions.

Le type discursif quant à lui est en lien avec les genres de textes et il concerne l'organisation du discours, sa structure interne et la constitution d'un texte tels que la cohésion, la cohérence et les procédés discursifs qui le composent. Dans le tableau 6, on constate la présence de ces éléments dans l'ancien curriculum par une multitude de RAS dans le domaine de l'Écriture surtout et dans celui de la Lecture, mais aussi sous le volet exposé dans lequel on demande, par exemple, de discuter de la cohérence et du bien fondé des sujets dans les médias et d'utiliser des marqueurs de relation, des pronoms personnels, des pronoms relatif et corriger les anglicismes. Par contre, le rapport entre les différentes voix n'est pas présent. On parle de dégager la perspective d'auteurs, mais seulement au secondaire.

Le type matériel comprend les supports visuels, textuels ou audiovisuels. En examinant le tableau 6, on remarque la présence de ce type dans l'ancien curriculum sous le volet de l'exposé à travers certains RAS tels que les indices visuels et les moyens visuels pour transmettre son message, l'utilisation des indices visuels pour soutenir la compréhension lors d'interaction et des supports visuels pour appuyer sa présentation.

La vérification de la présence des éléments du volet pragmatique de la typologie de Dumais dans l'ancien curriculum indique que tous les 6 types sont présents à différents degrés. Certains types sont plutôt présents dans les domaines de la Lecture et Écriture et d'autres sont peu présents dans le domaine de la Communication orale. Et comme il n'y a pas de liens d'interdépendance entre les domaines Écriture, Lecture et Communication orale, cela a eu comme résultat que les enseignants ont plutôt mis leur énergie dans les domaines de la Lecture et de l'Écriture et ont négligé la Communication orale.

2.4. Le volet pragmatique et le nouveau curriculum

Le tableau 7 qui suit présente le volet pragmatique de la typologie de Dumais (2016) dans le nouveau curriculum (2022). Pour chacun des six types d'objets de l'oral (non-verbal, contenu, communicationnel, émotionnel, discursif, matériel) qui constituent le volet pragmatique, des exemples de notions à enseigner faisant partie du nouveau curriculum sont identifiées dans la colonne de droite.

Tableau 7 : Liens avec le volet pragmatique de Dumais (2016) et le nouveau curriculum (2022)

Le type non verbal		Le type de contenu	
-La proxémie -La modalité visuelle	-la posture -le langage non verbal -le regard -la conscience du corps lors d'une présentation orale -contact visuel lors de conversation	La quantité, clarté et pertinence du message	-la clarté -la pertinence des informations, des exemples et des détails -qualité des textes
Le type communicationnel		Le type émotionnel	
-La situation de communication -La capacité à entrer en communication avec l'autre -la coconstruction	-ajuster le volume de la voix selon la situation de communication -respect des tours de parole lors de conversation -démonstration de l'intérêt pour l'autre -amorcer une conversation	-la présence des émotions -les formes d'expression des émotions	-le langage non verbal communique des émotions, le volume et le ton de la voix aussi. -réagir à un discours en parlant des émotion ressenties -les mots pour transmettre des émotions
Le type discursif		Le type matériel	
-la structure interne -le rapport entre les différentes voix -l'organisation -la constitution d'un discours	-le genre d'un texte est déterminé par sa structure - les différentes perspectives représentées dans un texte entendu -la perspective des PNMI sur la tradition orale et sa constitution	-les supports visuel, textuel ou audiovisuel	- supports visuels ou sonores -l'amélioration d'une présentation orale grâce aux supports visuels ou sonores qui la supportent.

En ce qui concerne **le type non verbal** qui comprend la proxémie (la gestion de l'espace) et les éléments de la modalité visuelle, le tableau 7 révèle la présence de plusieurs éléments de ce type dans le nouveau curriculum (2022). En effet, on parle de la position du corps et des gestes pour communiquer sans avoir recours à la parole et de l'établissement d'un contact visuel comme une règle de la conversation. On mentionne également le langage non verbal et son importance dans la communication orale, la posture, la direction du regard et l'importance d'être conscient du corps lors de la présentation orale. Ces connaissances, compréhensions, habiletés et procédures se retrouvent sous l'idée organisatrice de la communication orale.

Le type de contenu qui comprend la quantité, la clarté et la pertinence du message est présent dans le nouveau curriculum. Sous l'idée organisatrice de la production de textes – l'expression *texte* incluant les textes écrits et oraux- on retrouve une foule de connaissances, compréhensions, habiletés et procédures en lien avec la clarté et la pertinence telles que la révision du texte pour assurer une meilleure clarté, l'enchaînement logique des idées et la pertinence des exemples et des détails qui appuient les idées. Dans la question directrice de la production de textes, on pose la question suivante : « Comment une réflexion tout au long du processus de production de textes contribue-t-elle à la *qualité* des textes et à la promotion de la langue française? ». Cette question fait le lien évident entre la qualité du texte et la langue.

En examinant le tableau 7, on remarque que **le type communicationnel** qui comprend la situation de communication, la capacité à entrer en communication avec l'autre et la coconstruction sont des éléments qui sont tous présents dans le nouveau curriculum sous l'idée organisatrice de la communication orale. En ce qui concerne la capacité à entrer en

communication avec l'autre, plusieurs connaissances lors d'une conversation ont attiré l'attention telles que le respect du tour de la parole, la démonstration de l'intérêt pour ce que l'autre dit, comment amorcer une conversation, etc. Toutefois, l'expression *coconstruction* n'est pas présente dans l'ébauche de Maternelle à 6^e année. On fait également le lien dans les connaissances, compréhensions, habiletés et procédures avec la situation de communication et l'ajustement du volume de la voix.

Le tableau 7 montre que les éléments **du type émotionnel** qui comprend la présence des émotions et les formes d'expression des émotions sont présents dans le nouveau curriculum. Plusieurs connaissances en lien sous différentes idées organisatrices existent. Par exemple, sous l'idée organisatrice de l'organisation des textes, on parle des caractéristiques des textes qui emploient des mots qui permettent de créer des émotions et de la réaction au texte qui implique les émotions. Sous l'idée organisatrice de la communication orale, une compréhension explique que le langage non verbal permet de communiquer des émotions. Quelques connaissances parlent du volume de la voix qui permet de transmettre ses émotions et qui produisent un effet sur les interlocuteurs. Sous l'idée organisatrice du vocabulaire, on fait le lien avec les mots qui permettent de communiquer des émotions. Enfin, sous l'idée organisatrice de compréhension de textes, il y a la question directrice de la 1^{re} année par exemple qui pose la question : « Comment les messages véhiculés dans les textes lus, vus et entendus peuvent-ils être compris et susciter des émotions? ». L'idée directrice de la production de textes inclut également des connaissances en lien avec les émotions et comment elles peuvent être représentées dans les textes.

Le type discursif qui est en lien avec le genre des textes et qui concerne l'organisation du discours, sa structure interne et la constitution d'un texte tels que la cohésion, la cohérence et les procédés discursifs est très présent dans le nouveau curriculum sous l'idée organisatrice de l'organisation de textes. Par exemple, l'idée directrice de la 5^e année est : « Comment les caractéristiques et la structure des textes permettent-elles de déterminer le type et le genre des textes? ». Les connaissances, compréhensions, habiletés et procédures concernent donc des énoncés tels que le genre d'un texte est déterminé par sa structure. Puis, on parle de l'organisation structurée de chaque genre selon les niveaux. Sous l'idée organisatrice de la communication orale, on amène la tradition orale des Premières Nations, des Métis et des Inuits en parlant de son organisation en énonçant, par exemple, les informations et les histoires sont transmises à l'oral par les Aînés, le cercle de la parole comme pratique traditionnelle implique de faire circuler un bâton de la parole et d'écouter de manière respectueuse.

Le type matériel comprend les supports visuels, textuels ou audiovisuels. En examinant le tableau 7, on constate que ce type est représenté dans le nouveau curriculum. Sous l'idée organisatrice de la communication orale, on parle notamment des supports visuels ou sonores qui supportent la présentation orale et la compréhension des auditeurs.

La vérification des éléments du volet pragmatique de la typologie de Dumais dans le nouveau curriculum révèle que les 6 types sont présents à des degrés à peu près égaux. La majorité de ces types sont représentés sous l'idée organisatrice de la communication orale, comme c'est le cas pour le type non verbal, le type communicationnel, le type émotionnel et le type matériel. Quant au type de contenu, ses éléments ont été retrouvés sous l'idée organisatrice de la production de texte qui fait référence autant aux textes écrits qu'aux textes

oraux. Les éléments du type discursif ont été retrouvés quant à eux sous l'idée organisatrice de l'organisation des textes qui inclut autant les textes écrits qu'oraux également. Enfin, on constate que l'interdépendance entre les idées organisatrices contribue à une harmonisation des contenus essentiels tout en faisant ressortir les principaux objets d'enseignement de chacun des domaines langagiers.

3. Comparaison par rapport aux genres associés à l'oral

Dans cette section, il sera question de vérifier quels sont les genres associés à l'oral que l'on retrouve aux différents niveaux scolaires allant de la maternelle à la 6^e année. Cette vérification portera d'abord sur l'ancien curriculum et, ensuite, sur le nouveau afin de faire la comparaison entre les deux. Les tableaux 8 et 9 rassemblent tous les genres de l'oral catégorisés en fonction des genres de l'oral qui ont été présentés dans la section des objets d'enseignement de l'oral.

3.1 Les genres associés à l'oral dans l'ancien curriculum

Le tableau 8 qui suit présente les genres de l'oral de l'ancien curriculum. Si rien n'a été trouvé en lien avec le genre, la case correspondante a été remplie en gris.

Tableau 8 : Les genres associés à l'oral dans l'ancien curriculum (1998)

Les genres de l'oral	Ancien curriculum (1998)
Le message publicitaire	-Écoute 3 ^e à 5 ^e année
L'exposé explicatif	-expliquer ce qui suscite son intérêt pour un livre 4 ^e et 5 ^e
La justification orale	-justifier son choix de livre 3 ^e et 4 ^e année
La discussion en table ronde	-expliquer les moyens utilisés pour comprendre un texte 1 ^{re} à 4 ^e -raconter un événement qui vient de se produire M à 1 ^{re} -raconter une anecdote 5 ^e
La discussion sur une œuvre littéraire	-exprimer ses sentiments par rapport à une œuvre M à 3 ^e -exprimer ses émotions face aux personnages 3 ^e à 6 ^e -réagir à un texte 4 ^e à 6 ^e -expliquer les sentiments des personnages 3 ^e à 6 ^e
Le conte traditionnel	-Écoute M à 6 ^e -raconter l'action principale M à 1 ^{re} -raconter les actions par rapport à l'élément déclencheur M à 3 ^e -raconter le sens global d'un récit 3 ^e à 6 ^e
Le théâtre et l'improvisation	-improviser un court dialogue (marionnettes) M à 1 ^{re} -interpréter un rôle dans une saynète 2 ^e à 5 ^e -lire de façon expressive 1 ^{re} à 3 ^e
La chanson et le poème	-écoute 4 ^e et 5 ^e -apprendre des comptines M à 1 ^{re} -apprendre une chanson 2 ^e à 3 ^e -apprendre une chanson à réponse 6 ^e année -préciser ce qu'un poème représente pour lui 2 ^e à 6 ^e -faire part des émotions qu'éveille un poème 4 ^e à 6 ^e -dégager le sujet d'un poème ou d'une chanson M à 2 ^e
L'oral réflexif	-expliquer son opinion 4 ^e à 6 ^e -expliquer un mot 4 ^e à 6 ^e -expliquer une procédure 4 ^e à 6 ^e
CNV- Communication NonViolente	

Le tableau 8 présente tous les RAS qu'il a été possible de répertorier dans l'ancien curriculum et qui représentent des activités que l'on a tenté de classer dans les genres de l'oral. On remarque que, à quelques exceptions près (le poème, la comptine, la chanson et la saynète), les genres ne sont pas clairement définis. Ce qui fait en sorte que les enseignants demeurent dans un flou et une ambiguïté en ce qui a trait à l'enseignement des genres de l'oral.

3.2 Les genres associés à l'oral dans le nouveau curriculum

Le tableau 9 qui suit présente les genres associés à l'oral qui sont inclus dans le nouveau curriculum. Le tableau a été séparé en deux parties. La première partie présente les textes à l'étude pour chaque niveau sous l'idée organisatrice de l'organisation des textes. La seconde présente des habiletés et procédures qui apparaissent sous l'idée organisatrice de la communication orale.

Ce tableau a été partagé ainsi parce que les genres à l'étude dans le nouveau curriculum sont présentés sous l'idée directrice de l'organisation de texte et comme on les introduit comme « des textes qui peuvent être lus, vus, **entendus** et **produits** », on inclut le fait qu'ils appartiennent tous, entre autres, aux genres de l'oral. Ce qui n'a pas facilité le travail de classement. Toutefois, comme ces textes « peuvent » être entendus et produits, cela m'a donné la flexibilité de ne pas nécessairement mettre tous les textes à l'étude dans le tableau. Les genres suivants, par exemple, n'ont pas été catégorisés comme des genres associés à l'oral : le roman graphique, la bande dessinée et l'affiche.

Tableau 9 : Les genres associés à l'oral dans le nouveau curriculum (2022)

Les genres à l'étude sous l'idée organisatrice : l'organisation des textes	
Les genres de l'oral	Les genres à l'étude
Le message publicitaire	-le message publicitaire 5 ^e année
Le documentaire audiovisuel	-la vidéo M -la fiction documentaire (docufiction) 6 ^e année
L'exposé explicatif	-l'article d'encyclopédie 5 ^e -le documentaire 6 ^e
La justification orale	-le mode d'emploi 4 ^e
La discussion en table ronde	-la conversation 1 ^{re} -l'interaction sociale 3 ^e -l'interaction sociale 4 ^e
La discussion sur une œuvre littéraire	-la critique de film 5 ^e -la critique de livre 6 ^e
Le conte traditionnel	-l'histoire M -le récit et la légende 1 ^{re} -le récit d'aventures 4 ^e -le récit fantastique roman jeunesse 5 ^e -la fable et le mythe 6 ^e
Le théâtre et l'improvisation	-le jeu de rôle M -la saynète 3 ^e -la pièce de théâtre 4 ^e -l'improvisation 6 ^e
La chanson et le poème	-la chanson et la comptine M -le poème et le rébus 2 ^e -le virelangue 4 ^e -le haïku 5 ^e -le slam et le proverbe 6 ^e

Les habiletés et procédures sous l'idée organisatrice : la communication orale	
Les genres de l'oral	Les habiletés et procédures
L'oral réflexif	-discuter de l'organisation des texte 2 ^e -discuter de l'influence de l'écoute active 1 ^{re} -discuter des comportements d'écoute active à adopter 1 ^{re} - faire un retour sur le fonctionnement du cercle de la parole 3 ^e -discuter et réfléchir au sujet des savoirs transmis à travers la tradition orale 3 ^e -discuter (38 habiletés et procédures) etc.
CNV- Communication NonViolente	-faire preuve de respect envers la façon dont chacun s'exprime -reconnaître ce qui a causé un bris de conversation lors d'une interaction 5 ^e -faire preuve de respect envers la façon dont chacun s'exprime 6 ^e

Le tableau 9 ci-dessus montre une grande diversité des genres associés à l'oral. Toutefois, sous l'idée organisatrice de l'organisation de textes, il a été remarqué que les habiletés et procédures sont généralement en lien avec la reconnaissance ou le repérage des caractéristiques d'un genre de texte. Notamment, on peut lire « Reconnaître des caractéristiques présentes dans des textes littéraires de type narratif » et « Reconnaître les caractéristiques présentes dans des textes courants de type explicatif ». La reconnaissance de ces caractéristiques n'implique pas que l'on applique les connaissances en lien avec ces habiletés et procédures dans une situation d'oral. Par exemple, une habileté et procédure du genre *Réinvestir ou appliquer les connaissances des caractéristiques des genres à l'étude à une production de texte*, aurait permis de comprendre que ces connaissances, en plus d'être reconnues, doivent être réinvesties en contexte de production. À mon avis, la reconnaissance ou le repérage des caractéristiques de texte limitent l'enseignement des genres au domaine de la lecture. Pour que l'inclusion de l'oral soit faite en lien avec le genre de texte à produire, il faudrait inclure des habiletés et procédures qui permettraient de comprendre que les connaissances et compréhensions en lien avec l'organisation des textes doivent être réinvesties ailleurs. Et il n'y a aucune habileté et procédure sous l'idée organisatrice de l'organisation de textes qui amène à faire ce pont.

Sous l'idée organisatrice de la production de textes, le lien avec les genres de texte n'est pas évident non plus. On mentionne, par exemple, dans le résultat d'apprentissage de la 5^e année que « les élèves appliquent les étapes du processus de production de textes nécessaires pour produire et présenter *divers genres de textes* ». Une habileté et procédure dit qu'il faut « produire des textes de divers genres, parmi ceux à l'étude, dont l'organisation et la formulation des idées sont claires », mais on ne réfère pas au genre en tant que tel, on parle de

la structure interne du texte et de la syntaxe. On ressent qu'il y a un désir de créer entre chacune des idées organisatrices une interdépendance, mais cette interdépendance n'est pas reflétée dans toute la structure du curriculum. Sans alourdir la présentation du nouveau curriculum, on aurait pu simplement ajouter, sous l'idée organisatrice de la production de textes, une connaissance du genre : une production de texte implique la référence à l'organisation selon le genre de texte à produire. Ainsi, cela aurait permis, par exemple, à l'enseignant de comprendre qu'il doit se référer à l'organisation de texte pour enseigner la production orale.

En ce qui a trait à la deuxième section du tableau 9, on constate que sous l'idée organisatrice de la communication orale du nouveau curriculum, l'oral réflexif est à l'honneur. La liste présentée dans le tableau est loin d'être exhaustive, car on a pu relever 39 habiletés et procédures en lien avec la discussion autour des concepts à apprendre (oral réflexif). En fait, on peut dire que la communication orale dans le nouveau curriculum est, en grande partie, au service de l'oral réflexif. Il y a aussi plusieurs habiletés et procédures en lien avec la communication empathique qui entre dans la CNV. C'est, à mon avis, avant-gardiste puisque ce genre d'oral n'a pas encore été classifié officiellement dans les genres associés à l'oral dans la recherche - à moins que la recension des écrits n'ait permis de faire cette découverte.

4. Comparaison par rapport à la culture et à l'identité

Dans cette section, il sera question de vérifier quelle est la place de la culture et de l'identité dans l'ancien et le nouveau curriculum et de constater la présence ou l'absence des notions en lien qui ont été développées précédemment soit le milieu minoritaire, la francophonie plurielle et la sécurité linguistique.

4.1 La place de la culture et de l'identité dans l'ancien curriculum

Dans l'ancien curriculum, les trois domaines d'utilisation de la langue (Lecture, Écriture et Communication orale) sont tous alimentés par le domaine de la Culture et Identité. Ce domaine n'est pas inclus aux trois domaines de l'utilisation de la langue, mais il doit y être intégré. La dimension culturelle et identitaire comprend deux parties, soit la prise de conscience et l'action. Ces deux parties sont reprises sous deux RAG :

- *« L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs;*
- *L'élève sera capable d'exprimer, dans son milieu, certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie ».*

Pour s'approprier sa réalité culturelle, l'élève démontre, par exemple, à travers des RAS son appréciation des activités portant sur des comptines, des chansons, des rondes, des histoires et discute des œuvres d'un même auteur ou d'une même collection. En examinant ces RAS, on constate que la culture et la communication orale ont certains liens dans l'ancien curriculum. Par exemple, le chant est exploré à titre d'outil pédagogique soit pour encourager à parler français ou soit pour présenter de nouveaux mots. La chanson est très certainement un

réfèrent culturel qui peut permettre le développement d'un rapport positif à la langue française.

Dans les RAS de l'ancien curriculum pour appuyer le processus de construction identitaire, l'élève, par exemple, participe à la vie de la classe en français, décrit des expériences particulières vécues en français ou s'affirme en prenant la parole devant ses pairs. Encore une fois, le lien avec la communication orale est évident et les RAS sous le domaine de la Culture et Identité contribuent au fait que l'élève acquiert une plus grande aisance en français oral en contribuant à la construction de son identité. Quant aux notions de francophonie plurielle, de milieu minoritaire et de sécurité linguistique, elles n'ont pas été mentionnées à nulle part. En 1998, les notions de sécurité linguistique et de la francophonie plurielle n'étaient pas dans les conversations. Également, à l'époque, le concept du milieu minoritaire commençait à peine à surgir dans la littérature, ce qui peut expliquer leur absence. En conclusion, le fait que le domaine de la culture soit à part des autres au lieu d'être intégré aux autres domaines est une lacune, car la recherche démontre que la construction identitaire se fait en partie à travers le langage et les expériences positives vécues en tant que francophone.

4.2 La place de la culture et de l'identité dans le nouveau curriculum

Dans le nouveau curriculum, la notion de culture et d'identité est reprise dans plusieurs idées organisatrices, questions directrices et résultats d'apprentissage. Par exemple, sous l'idée directrice de la compréhension de textes on peut lire : « La compréhension des idées, des perspectives et des cultures présentes dans les textes est appuyée par l'application de stratégies et contribue au développement de l'identité francophone. » Ce qui fait en sorte que le contenu

présenté contribue au développement du sentiment d'appartenance à la francophonie et d'une identité francophone en plus d'établir le développement d'un rapport positif à la langue française en lien avec la culture. On remarque également que le concept de la francophonie a été élargi avec la nouvelle terminologie de « francophonie plurielle ». En ce qui concerne, le contexte minoritaire, le concept de la diversité langagière et culturelle est amené dans le nouveau curriculum. De plus, on mentionne l'importance de la sécurité linguistique pour les élèves et l'impact positif de la contribution à la vitalité des communautés francophones.

De plus, contrairement au curriculum de 1998 qui place le volet Culture et Identité à part des autres volets, dans le nouveau, on a intégré ce volet à l'enseignement des compétences et habiletés. En effet, les connaissances, compréhensions, habiletés et procédures en lien avec la culture et l'identité ont été développées sous l'idée organisatrice de la communication orale. Par exemple, des connaissances telles que « un rapport positif à la langue française contribue à la sécurité linguistique » et « la vitalité des communautés francophones en contexte minoritaire permet de conserver la langue et la culture » incluent les notions de francophonie plurielle, minorité linguistique et sécurité linguistique. Toutefois, étant donné que la culture et l'identité doivent être intégrées à tous les domaines de la langue, la question qui est ressortie de cette analyse est : pourquoi ne pas avoir créé une idée directrice intitulée Culture et Identité? De cette manière, toutes les autres idées directrices auraient pu être en lien d'interdépendance avec la culture et l'identité.

LA CONCLUSION

Le but de ce projet de synthèse était de faire une analyse comparative entre le nouveau curriculum 2022 et la version du curriculum précédent 1998 de la province de l'Alberta en ce qui a trait à l'enseignement de l'oral afin de vérifier sa progression.

Le premier chapitre a permis d'établir les notions clés à retenir et qui ont servi à l'élaboration des grilles d'analyse qui, à leur tour, ont servi à faire l'analyse comparative. Ainsi, les volets de la communication orale, la conception de l'oral en tant que médium et en tant qu'objet d'enseignement ont été expliqués. La typologie de Dumais et les genres associés à l'oral ont été sélectionnés pour décrire les objets de l'enseignement de l'oral. Enfin, la culture et l'identité intimement liées à la communication orale, l'évolution des valeurs liées à la francophonie plurielle et l'importance de la sécurité linguistique ont permis d'établir les tendances de l'évolution de la communication orale de la langue française en milieu minoritaire.

L'analyse comparative a démontré que, dans le nouveau curriculum, les différents volets de la communication orale sont plus développés que dans l'ancien curriculum et que les volets sont interdépendants d'une idée organisatrice à l'autre. De plus, deux volets supplémentaires de la communication orale ont été ajoutés, celui de la tradition orale des Premières Nations, des Métis et des Inuits qui encourage une prise de conscience des autres perspectives que celles des Francophones, et celle de la culture et de l'identité qui aurait dû être, à mon avis, une idée organisatrice au lieu d'un volet de l'oral.

Les objets de l'oral, quant à eux, sont plus nombreux et mieux cernés dans le nouveau curriculum. En effet, on a vu que la phonologie qui était absente de l'ancien curriculum était développée sous une idée organisatrice de la Maternelle à la 3^e année. De plus, nous avons vu en comparant les tableaux des liens entre les volets structural et pragmatique de la typologie de Dumais (2016) que le nouveau curriculum montrait une représentation plus égale de tous les différents types. Même constat pour les genres associés à l'oral qui sont plus clairement identifiés dans le nouveau curriculum. L'ancien curriculum faisait peu de lien avec des genres de l'oral à quelques expressions près. Enfin, ce projet de synthèse a permis de découvrir que de façon générale, une place plus grande est accordée à l'oral dans le nouveau curriculum, même si quelques faiblesses ont été relevées.

LA BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (2001). Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui « disent de et comment faire » ? *Langages*, 141, 10-27. <http://www.jstor.org/stable/41683382>
- 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), 1-16.
- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement /apprentissage de l'oral. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
- Bautier, É. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (36), 109-129.
- Bergeron, R., Lafontaine, L., & Plessis-Bélair, G. (Eds.). (2008). *L'articulation oral-écrit en classe: une diversité de pratiques*, Vol. 24. PUQ.
- Blondeau, F. (2019). L'oral, un objet d'enseignement et d'apprentissage pour construire des savoirs en histoire-géographie.
- Bronckart, J. P. (2008). Genres de textes, types de discours, et «degrés» de langue. *Texte! Textes et cultures*, 13(1).
- Cadet, L. & Pegaz Paquet, A. (2016). La question de l'oral. *Le français aujourd'hui*, 195, 3-8. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0003>
- Chartrand, S. G., & Émery-Bruneau, J. (2013). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français [ressource électronique].
- Cosnier, J. (1998). Empathie et communication. La communication. État des savoirs, 181-185.
- De Grandpré, M. (2016). Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire.
- De Grandpré, M. (2015). Les fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique au primaire. R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (Dir.). *Didactique du français oral du primaire à l'université*, 53-66.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, (37/38), 49-75.
- Dumais, C. *Atelier pour un enseignement de l'oral*, Stratégies d'enseignement et d'apprentissage -prise 2, Montréal, Université du Québec à Montréal, Printemps 2010.

Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (36), 37-56.

Dumais, C., & Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 24-60.

Dumais, C., Soucy, E., & Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves. *Vivre le primaire*, 31(3), 49-51.

Dupont, P., & Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (54), 7-16.

Dupont, P. (2019). Vitaliser l'enseignement de l'oral: La séquence didactique du genre scolaire disciplinaire.

Faure, M. F. (2011). Littératie: statut et fonctions de l'écrit. *Le Français aujourd'hui*, 174(3), 19-26.

Gadet, F. (1996). Une distinction bien fragile: écrit/oral. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (25), 13-27.

Garcia-Debanc, C., & Delcambre, I. (2001) Enseigner l'oral?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24(1), 3-21.

Germain, C., & Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/ apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2(05), 7.

Gouvernement de l'Alberta (2022). Cadre directeur pour la conception et l'élaboration du curriculum provincial de la maternelle à la 12^e année, *Alberta Education*.

Gouvernement de l'Alberta (2022). DRAFT Français langue première et littérature Kindergarten to Grade 6 Curriculum, *Alberta Education*.

Gouvernement de l'Alberta (2022). Ébauche mise à jour du curriculum M à 6, Français langue première et littérature, *Alberta Education*.

Gouvernement de l'Alberta (2022). Nouveau curriculum M à 6 : Littératie. La maîtrise de la lecture et de l'écriture pour acquérir des habiletés de base pour l'apprentissage, *Alberta Education*.

Gouvernement de l'Alberta (1998). Programme d'études de français langue première (M-12), Direction de l'éducation française, *Alberta Education*.

Gouvernement du Canada (2020). Stratégie nationale pour la sécurité linguistique SNSL.
<https://snsl.ca/>

Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, (1), 41-51.

Lafontaine, L. (2004). L'enseignement du débat en cinquième secondaire. *Québec français*, (133), 67-70.

Lafontaine, L., & Labonté-Chartrand, M. (2008). Vivre l'oral réflexif par un projet d'écoute. *Québec français*, (149), 93-96.

Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). De l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement1. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 119-144.

Landry, R., & Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures: le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 561-592.

Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible?. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (137-138), 117-134.

Lazure, R. (1994). Planifier l'enseignement de l'oral: un dilemme perpétuel. *La Lettre de l'AIRDF*, 15(2), 10-12.

Lentz, F. (2009). L'oral, pour se dire: remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1), 211-227.

Magnes, J. P., & d'Orfeuille, L. T. (2016). La Méthode Coué. *Éditions Eyrolles*.

Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire: l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et francophonie*, 34(2), 126-149.

Messier, G., & Roussel, N. (2008). Vers un enseignement de l'oral plus près du quotidien de l'élève. L. Lafontaine, R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éd.), *L'articulation oral-écrit en classe: Une diversité de pratiques*, 9-27.

Nonno, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (169-170).

Patemostro, R. (2022). Français oral ou français parlé? Quelles implications pour l'enseignement?. *Mélanges CRAPEL*, 43,1.

Phyllis, D. A. L. L. E. Y. (2006). Construction identitaire et communication orale. *Rapport annuel, 2007*.

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné. *Cahiers pédagogiques*.

Plessis-Bélair, G., & Lafontaine, L. (2007). *La didactique du français oral au Québec: recherches actuelles et applications dans les classes* (Vol. 24). PUQ.

Rosenberg, M. B., Cesotti, A., Secretan, C., & Baut-Carlier, F. (2005). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs): Introduction à la Communication Non Violente*. La Découverte

Schneuwly, B. (2007). Genres écrits et oraux et forme scolaire. *Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école* (pp. 13-26). Presses universitaires de Namur.

Soucy, E. (2016). Quelle place pour l'oral dans les centres de littératie?. *Language and Literacy*, 18(2), 1-16.

Soucy, E. (2019). Pour des apprentissages de l'oral qui traversent le temps: l'oral pragmatique, une approche didactique à utiliser!. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 10(1).