



# Accroître la capacité Série d'apprentissage professionnel

ÉDITION SPÉCIALE N° 18

## Grandes conversations au cycle primaire

### Pour une compréhension plus profonde

Le langage oral est le fondement des compétences linguistiques complexes qui jouent un rôle crucial pour la réussite d'un enfant dans la société du savoir d'aujourd'hui. On s'attend à ce que les apprenants en littératie aient la capacité d'analyser un texte riche (y compris des représentations médias et numériques), d'explorer différents points de vue, de négocier le sens et de remettre en question les idées des auteurs de façon critique (et la paternité des œuvres). Dans cette monographie, basée sur la notion de « grande conversation », introduite par Gordon Wells, on examine le type de conversation qui permet aux élèves de satisfaire ces attentes et d'acquérir les compétences en compréhension qui sont le fondement de niveaux élevés de littératie.

### Pourquoi mettre l'accent sur les grandes conversations?

La plupart des enseignants s'appuient sur une série de questions et de réponses lors des conversations en salle de classe (Eeds et Wells, 1989). Ils abordent un sujet en posant une question, puis ils choisissent un ou plusieurs élèves pour y répondre et fournissent des commentaires évaluatifs ou adaptés (« Bien. »; « Bonne idée, mais ce n'est pas exactement ce que nous cherchons. »; « Serais-tu d'accord avec cela, Paul? »). Ensuite, ils introduisent leurs idées, interprétations et opinions. Dans ce schéma de conversation, les échanges se déroulent à un rythme relativement rapide entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève ou les élèves, tandis que l'enseignante ou l'enseignant passe de l'un à l'autre et d'une question à l'autre. Tout au long de l'activité, c'est l'enseignante ou l'enseignant qui mène la discussion et qui détermine qui va parler et de quoi on va parler, et qui amène le groupe à comprendre le texte (ou le problème) en question. Dans ce schéma, les enseignants conservent le pouvoir de déterminer le sens, laissant peu de place pour l'interprétation aux élèves (Serafini, 2008).

### Pourquoi de grandes conversations?

« L'élève a besoin de beaucoup d'occasions d'échanger avec d'autres pour comprendre le fonctionnement d'une communication orale (p. ex., conversation, discussion, travail d'équipe, jeu de rôle, présentation orale). Pour bien communiquer, il lui faut aussi apprendre à écouter et s'efforcer de comprendre ce qui est dit. En classe, le pont de la compréhension se construit sur trois choses : l'écoute, le respect des tours de parole et la prise en compte de la perspective d'autrui. »

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006, p. 8)

Mai 2012

ISSN : 1913 8482 (version imprimée)  
ISSN : 1913 8490 (en ligne)

Division du rendement des élèves

La *Série d'apprentissage professionnel* a été créée par la Division du rendement des élèves pour soutenir le leadership et l'efficacité de l'enseignement dans les écoles de l'Ontario. Vous pouvez consulter les autres documents de la série à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Inspire/research/capacitybuilding.html>. Pour de l'information, envoyez un courriel à [Ins@ontario.ca](mailto:Ins@ontario.ca).

appuyer chaque élève

 Ontario

## Questions à explorer dans une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)

À quoi ressemble une grande conversation?

Quelles sont les caractéristiques clés qui distinguent les grandes conversations?

## Importance de la communication orale

La communication orale est l'une des clés de l'apprentissage aux cycles préparatoire et primaire. Elle sert de levier pour activer la réflexion de l'élève et l'engager dans un dialogue structuré qui l'aide à produire du sens, à approfondir sa compréhension et à acquérir de nouvelles perspectives [...] En choisissant des activités stimulantes, authentiques et variées qui permettent aux élèves de développer leurs habiletés d'écoute et de prise de parole, les enseignants leur donnent les moyens d'agir et de réagir dans toutes les situations de communication orale.

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2008, p. 2)

Un autre schéma de discussion, qui a le potentiel de favoriser une compréhension de texte plus élevée et d'améliorer l'attitude des élèves envers la lecture, s'appelle une « grande conversation » (Eeds et Wells, 1989), c'est-à-dire une discussion authentique et animée sur le texte. Les enseignants amorcent la discussion par une « grande question » ou une question incitative d'interprétation. Ce schéma de discussion s'apparente à une conversation – les enseignants posent moins de questions, mais les questions qu'ils posent répondent directement à ce que disent les élèves. Spontanément, les élèves répondent à tour de rôle et sont responsables du façonnement du contenu et de l'orientation de la discussion. Les décisions par rapport au choix de l'élève qui parle, à la durée de son tour et à l'ordre dans lequel les élèves s'expriment découlent naturellement tandis que les élèves et l'enseignante ou l'enseignant échangent idées, informations et points de vue. Au cours de la conversation, l'enseignante ou l'enseignant participe en tant que membre du groupe, intervenant au besoin pour faciliter et échafauder la conversation, mais ce sont les élèves qui donnent une orientation à la conversation. Normalement, les enseignants mettent un terme à la conversation en résumant, en tirant des conclusions, en établissant des objectifs pour la prochaine conversation ou en aidant les élèves à le faire.

Pour que les grandes conversations soient réussies, il faut un environnement inclusif qui peut appuyer les élèves et où ils se sentent assez en sécurité pour exprimer librement leurs idées et opinions et pour bâtir le sens de façon collaborative.

## Vers une conversation menée par l'élève

### CHOIX D'UN TEXTE

Les grandes conversations peuvent porter sur tous les genres de texte – livres d'images sans texte, poésie, textes non romanesques, articles de magazines, journaux, prospectus, romans graphiques, essais photographiques, extraits de films, fanzines, blogs, etc.

Le choix d'un texte suffisamment riche pour stimuler et appuyer une grande conversation est une première étape d'une importance cruciale. Le niveau de difficulté du texte doit être tel que les élèves doivent tenter de comprendre les concepts présentés; il doit comporter plusieurs couches de façon à permettre des interprétations et des opinions variées. Les livres contenant des intrigues et des personnages intéressants, des descriptions détaillées et un dialogue constituent de bons choix de récits. Les textes non romanesques devraient présenter le contenu de façon claire et être parfois accompagnés d'un support visuel solide. La poésie est également un bon choix pour stimuler une discussion intéressante.

Les livres d'images sans texte et les livres contenant peu de texte offrent également la possibilité aux élèves de participer à des discussions intéressantes à propos du texte parce qu'ils éliminent les défis linguistiques que présente le texte écrit, tout en encourageant les élèves à bâtir le sens de façon collaborative. L'histoire visuelle invite les élèves à regarder de près les images afin d'établir des liens, de tirer des conclusions et de faire des prédictions, et à exprimer leurs pensées, opinions et sentiments personnels. Pour appuyer la conversation, les images doivent être bien en vue de tous les participants. À moins que les enseignants aient accès à la version grand format d'un livre sans texte ou à un tableau blanc interactif, l'aménagement de la classe en petits groupes est le plus propice à des conversations productives.

### MODELAGE DES COMPÉTENCES EN CONVERSATION

Engager les élèves dans le type de conversation qui favorise une compréhension à un niveau plus élevé requiert des degrés variés de préparation. Il faut inculquer aux élèves les compétences et les comportements qui leur permettront d'examiner les idées présentées dans un texte, d'exprimer et de défendre leurs idées et leurs opinions par rapport au texte et d'approfondir et de remettre en question les idées et opinions exprimées par les autres.

Au début, les enseignants peuvent jouer un rôle plus concret et amorcer la conversation par un dilemme, une grande question ou une piste de réflexion et modeler les compétences appropriées en conversation. Ils doivent être prêts à intervenir juste à temps pour proposer de nouvelles questions ou des pistes de réflexion lorsque la conversation dévie ou pour rappeler aux élèves d’adresser leurs commentaires aux membres du groupe. Le personnel enseignant doit être prêt à aider les élèves à négocier et à accepter les différences d’idées et d’opinions sur le texte et à approfondir les idées des autres; il devra peut-être aussi intervenir pour encourager des élèves plus timides à participer et pour aider les élèves à utiliser des techniques appropriées de discussion et de tour de rôle.

Comme l’indiquent Wells et Arauz (2006), garder le contrôle de la discussion ne veut pas nécessairement dire garder le contrôle de son contenu. Bien que ce soit presque toujours les enseignants qui proposent le sujet d’un épisode et l’amènent à sa conclusion, les sujets des séquences individuelles sont souvent choisis par les élèves, tandis qu’ils proposent d’autres points de vue sur la question ou réagissent à des contributions précédentes de leurs camarades (p. 420).

Que les élèves soient organisés en petits groupes ou non, les enseignants peuvent modeler les compétences et les comportements, et les élèves peuvent ensuite s’exercer avec leur soutien et leurs conseils. Des référentiels sur les règles et les normes garantissant des conversations productives peuvent être élaborés de façon collaborative et affichés à titre de référence continue et aux fins de révision. Avec le temps, tandis que les élèves maîtrisent de mieux en mieux ces techniques et comportements, le soutien des enseignants diminue progressivement et les élèves sont responsables de mener la conversation de façon autonome. Le rôle des enseignants évolue, passant de celui de *meneurs de la discussion* à celui de *facilitateurs de la discussion*, et enfin, à celui de *participants*, au fur et à mesure que les élèves acquièrent une autonomie et des compétences accrues en participant à la conversation et en y contribuant.

## RECONNAÎTRE UNE DISCUSSION EFFICACE SUR UN TEXTE

Le personnel enseignant peut avoir recours à une activité de type « aquarium » pour aider les élèves à réfléchir aux caractéristiques d’une conversation efficace. Les membres du groupe de discussion s’assoient en cercle se faisant face tandis qu’ils mènent la conversation. Les autres membres de la classe s’assoient en cercle autour d’eux de façon à voir et à entendre la conversation. L’enseignante ou l’enseignant lit le texte aux élèves (ou avec les élèves) afin que tous connaissent le texte dont ils doivent discuter. Il se peut aussi que les élèves du groupe de discussion aient lu un texte commun alors que les autres élèves – les observateurs – ne l’ont pas lu.

Avant de commencer l’activité, les enseignants et les élèves passent en revue les éléments d’une conversation de qualité sur un texte et décident des éléments clés sur lesquels ils concentreront leur attention. Si c’est approprié au niveau de développement des élèves, les enseignants voudront peut-être donner aux élèves du cercle extérieur une liste de contrôle qui leur permettra de cibler leurs observations. Dans les étapes initiales, l’enseignante ou l’enseignant se joint au groupe pour amorcer la conversation par une question authentique ou une piste de réflexion, intervenant de façon stratégique pour favoriser l’échange d’idées et encourager la participation à tour de rôle. Une fois que les élèves du cercle intérieur ont achevé leur discussion, les observateurs sont

## Normes à respecter pour les discussions en groupe

- Veillez à ce qu’une seule personne parle à la fois.
- Donnez aux autres élèves la possibilité d’exprimer leurs idées.
- Si vous n’êtes pas d’accord, dites-le, tout en restant poli!
- Écoutez attentivement. Qu’est-ce que l’élève dit vraiment? A-t-il ou elle fini de parler?

(Adapté de Sipe, 2006, p. 290)

Caractéristiques d’une grande conversation	
Action	Exemples
Établir des liens et approfondir les commentaires des autres	Je suis d’accord, mais je crois aussi... Je pense que c’est une bonne idée et aussi... Oui, mais je crois aussi...
Exprimer son désaccord de façon constructive	Je ne suis pas tout à fait d’accord avec ça parce que... Je ne crois pas parce que... À mon avis, ce n’est pas le sens parce que...
Demander une clarification	Qu’est-ce que tu voulais dire par...? Je ne comprends pas ce que tu dis. Peux-tu répéter? Peux-tu expliquer à nouveau?
Poser des questions	Je me demandais pourquoi...? Comment se fait-il...? Pourquoi crois-tu...?
Expliquer son raisonnement	Parce que dans le livre, on dit que... Ma famille et moi, on a fait quelque chose de similaire lorsque... Je pense ainsi parce que... Ce n’est pas ce que je voulais dire. Je voulais dire que...

Adapté de Pearson (2009)

invités à poser des questions sur ce qu'ils ont entendu et à offrir de la rétroaction constructive aux membres du groupe de discussion.

## Exemples de questions authentiques et de pistes de réflexion

- À votre avis, à quoi la personne qui a rédigé le texte ou illustré l'image veut-elle nous faire réfléchir?
- En quoi l'histoire serait-elle différente si un autre personnage la racontait?
- Comment la personne qui a rédigé le texte indique-t-elle son point de vue? Êtes-vous d'accord?
- Selon vous, quel est l'événement le plus important de l'histoire?
- Y a-t-il quelque chose qui vous a embrouillé ou interpellé?
- Qu'avez-vous ressenti par rapport à ce texte ou cette image? Qu'est-ce qui a fait que vous avez ressenti cette émotion?
- Ressemblez-vous à un des personnages? De quelle façon lui ressemblez-vous?
- Êtes-vous d'accord avec ce que (nom du personnage) a fait? Pourquoi?
- À votre avis, que va-t-il se passer ensuite? Que va faire (nom du personnage)? Que feriez-vous si vous étiez dans la même situation?
- Aimerez-vous parler à l'un des personnages du livre ou de l'image? Que diriez-vous et pourquoi?

### POSER DES QUESTIONS AUTHENTIQUES

Pour passer d'une conversation menée par l'enseignante ou l'enseignant à une conversation menée par les élèves, les enseignants modèlent le recours à des questions authentiques et à des pistes de réflexion pour amorcer la conversation et stimuler le raisonnement critique et réfléchi à propos d'un texte. Cette étape initiale donne la possibilité aux élèves de partager leurs pensées et leurs sentiments et crée un « espace interprétatif » (Serafini, 2008), propice à la construction du sens de façon collaborative. L'enseignante ou l'enseignant utilise judicieusement les questions et les commentaires pendant la discussion pour soutenir la conversation et faire en sorte qu'elle avance, sans jouer un rôle dominant.

Les questions authentiques et les pistes de réflexion sont de grandes questions ouvertes ou de nature interprétative de façon à permettre une gamme de réponses possibles. Les enseignants doivent être prêts à répondre de façon spontanée pour que la discussion passe à des niveaux de compréhension plus profonds. Les questions posées en réponse aux commentaires des élèves favorisent un raisonnement élaboré. Parallèlement, l'enseignante ou l'enseignant modèle la conversation exploratoire et les comportements appropriés dans un groupe de discussion et appuie les élèves tandis qu'ils pratiquent ces compétences dans le contexte du groupe (Barnes, 1976; Barnes et Todd, 1977).

### ÉTABLIR DES GROUPES DE DISCUSSION

Les enseignants placent les élèves de façon à favoriser une interaction en tête-à-tête ou les assoient en cercle. Ils prennent ensuite du recul par rapport à leur rôle traditionnel de meneurs de la discussion et se transforment en facilitateurs de la discussion, ou en participants, afin de permettre aux élèves de façonner la conversation.

Les enseignants peuvent également faire appel à une stratégie qui permet aux élèves de discuter avec leur voisin d'un point soulevé lors de la conversation en groupe et de participer à l'échange libre d'idées. Après avoir passé un certain temps à discuter, deux paires d'élèves peuvent se réunir pour former un « cercle de discussion » et poursuivre la conversation. Alors que les élèves parlent, les enseignants devraient circuler pour écouter le contenu des conversations et les guider au besoin. Par la suite, les enseignants réunissent à nouveau les membres du groupe et les invitent à partager leur raisonnement.

Les « triades de discussion » constituent une autre stratégie visant à enrichir la conversation. Les enseignants forment des groupes de trois élèves et leur soumettent une « grande » question ou une piste de réflexion pour démarrer la discussion sur un texte ou une image qu'ils viennent de lire ou de regarder. Les enseignants donnent trois minutes environ aux élèves pour discuter de la question dans leur triade et les réunissent à nouveau avec le reste de la classe pour qu'ils poursuivent la discussion, partagent leur raisonnement et confrontent leurs différences de compréhension et d'opinion.

## Encourager les élèves à partager des idées

Il n'existe pas de script de conversation intéressante au sujet d'un texte, les réponses des élèves étant souvent imprévisibles. Bien que les enseignants amorcent la conversation avec une idée claire des questions, idées ou concepts importants qu'ils veulent que les élèves explorent et bien qu'ils disposent d'un plan pour amorcer cette discussion exploratoire, les grandes conversations requièrent un haut niveau de réceptivité de la part des enseignants. Dans un schéma de discussion comportant des questions et des réponses, les enseignants répondent aux élèves par un commentaire ou un énoncé

de synthèse, avant de passer à un autre élève et à une autre ligne de pensée ou d'enquête. Il arrive souvent que les élèves ne voient pas la relation entre ces lignes de pensée et n'écoutent pas les idées des autres lorsqu'eux-mêmes ne sont pas sollicités, attendant plutôt que la prochaine question soit posée, et qu'un autre élève doive y répondre.

Par opposition, dans les grandes conversations, les enseignants invitent une ou un élève à développer son raisonnement et demandent ensuite aux autres élèves d'établir des liens et d'approfondir. Il s'agit d'une approche qui reconnaît l'intention de la contribution des élèves et maintient leur niveau d'engagement de la pensée.

Souvent, les enseignants restent silencieux et laissent le temps aux élèves de formuler leurs idées et de réfléchir à leur raisonnement et à celui des autres. Les enseignants surveillent le rythme de la conversation pour que les idées puissent être pleinement développées et explorées tout en maintenant l'intérêt et la participation des élèves. Ils doivent faire participer les élèves plus timides et s'assurer que tous les élèves qui ont quelque chose à dire aient un tour de parole. Le rôle des enseignants consiste à faciliter l'échange et à soutenir la conversation de façon à ce que les élèves aient le temps et l'espace nécessaires pour explorer les sens possibles d'un texte et travailler de manière collaborative afin de parvenir à une compréhension plus riche du texte aux niveaux individuel et collectif.

Plusieurs moyens d'encourager les élèves à partager leur pensée (adapté de Pearson, 2009) sont suggérés ci-dessous :

- convier l'élève à développer une idée (« Euh, peux-tu expliquer un peu? »);
- demander à l'élève de clarifier sa pensée (« Je ne suis pas sûr d'avoir compris. Pourrais-tu m'expliquer cela autrement? »);
- inviter les autres élèves à exprimer leurs points de vue (« Hum... et qu'en pensent les autres? »);
- convier des élèves qui n'ont pas encore parlé à participer à la conversation (« C'est intéressant, je me demande si quelqu'un d'autre a une idée à partager. »);
- recentrer la conversation (« Nous étions en train d'essayer de comprendre pourquoi le personnage a agi ainsi. D'autres idées? »).

## Préparer les élèves en vue de la discussion

Un certain nombre de stratégies engageantes et innovatrices ont été conçues par les éducateurs pour aider les élèves à penser au texte qu'ils ont lu en prévision de la discussion en classe. Plusieurs d'entre elles sont décrites ci-dessous.

### CARNETS DE LECTURE ET JOURNAUX PERSONNELS

Les journaux personnels donnent la possibilité aux élèves de noter leurs idées, réactions et questions personnelles, les liens établis et les choses apprises à partir de leurs lectures. L'élève peut avoir recours à son carnet de lecture après la lecture d'un texte et avant de participer à une discussion pour réfléchir et noter ses pensées par écrit (Donnelly, 2007). Un journal accompagné de dessins peut être particulièrement utile aux élèves qui ne sont pas encore capables de coder et de noter leurs pensées avec aisance. Les dessins dont les élèves se servent peuvent ou non être accompagnés de textes écrits en utilisant les orthographes approchées et de quelques mots reconnus globalement pour exprimer leurs pensées et sentiments à propos du texte. À la fin du cycle primaire, un journal à deux entrées offre un format souple qui permet un éventail d'activités de réponses. Pour commencer, les élèves divisent la page en deux dans le sens de la longueur. Sur un côté, ils notent une citation du texte ou une description d'une certaine partie du texte. De l'autre côté, en face, ils inscrivent des idées, des opinions, des questions ou des sentiments personnels, au sujet de la citation ou de la partie de texte en question.

## Des discussions productives :

- sont structurées et ciblées, sans que les enseignants jouent un rôle dominant;
- ont lieu lorsque les enseignants incitent les élèves à discuter des textes au moyen de questions authentiques et ouvertes;
- se produisent lorsque les élèves gardent la parole pendant de longues périodes de temps;
- maintiennent un degré élevé de participation des élèves.

(Adapté de Soter et coll., 2008, p. 389)

## TABLEAU DE CONSENSUS

Cet organisateur avancé est suggéré par McGee et Para (2009). Après la lecture d'un texte riche propice à la discussion, les enseignants demandent à chaque élève de faire un dessin de l'aspect du texte qui, à leur avis, devrait être au centre de la discussion en groupe. Les élèves plus jeunes peuvent étiqueter leurs dessins; les élèves plus âgés du cycle primaire peuvent écrire une phrase ou deux pour expliquer plus en détail l'aspect qu'ils ont choisi. Les enseignants travaillent avec les élèves pour regrouper les dessins et les fixer sur de grandes feuilles de papier; ils étiquettent chaque groupe pour que les élèves voient ce qui était considéré comme le plus important et propice à la discussion. On se sert ensuite de la catégorie accompagnée du plus grand nombre de dessins pour démarrer la discussion en groupe.

## REPRÉSENTATION ABSTRAITE

La représentation abstraite (à l'origine, de Whitin, 1996; abordée dans McGee et Para, 2009) est une activité qui permet aux élèves de réagir à un texte qu'on leur a lu ou qu'ils ont lu. Au lieu d'utiliser un dessin pour illustrer une partie de l'histoire ou l'idée principale, les élèves se servent d'images, de mots, de formes et d'autres symboles pour exprimer le sens de l'histoire, selon eux. Les enseignants peuvent demander aux élèves de s'arrêter à des moments clés de la lecture à haute voix pour noter leurs représentations abstraites ou attendre que la lecture soit terminée. Les élèves se réunissent en petits groupes pour partager leurs représentations et s'en servent pour démarrer la discussion en groupe. Lors de cette activité, les élèves créent une représentation abstraite de leurs pensées, des liens établis et de leurs réactions par rapport au texte. Un étayage additionnel peut s'avérer nécessaire pour les élèves qui suivent les instructions à la lettre et veulent dessiner leur personnage « favori » ou « le plus important » de l'histoire.

## LECTURE ATTENTIVE D'UN EXTRAIT DE TEXTE

Une lecture attentive fait référence à une lecture interprétative d'un court extrait de texte littéraire. Les enseignants proposent une histoire suffisamment riche et intéressante pour justifier une lecture attentive et sélectionnent un extrait de l'histoire qui semble important ou invitent les élèves à le faire. En petits groupes, les élèves lisent et relisent l'extrait, et en discutent soigneusement afin de découvrir les messages énoncés clairement et les messages sous-entendus de l'auteur et comment ils s'alignent sur leur propre raisonnement.

## FEUX DE CIRCULATION

Les enseignants peuvent utiliser cette stratégie (Marcell, 2007) auprès des élèves qui sont en mesure de lire un texte de façon autonome afin de les aider à se préparer à une discussion. Ils remettent à chaque élève du groupe deux ou trois bandes étroites de papillons adhésifs dans chacune des trois couleurs suivantes : vert, jaune et rouge. Il demande aux élèves de considérer ces trois couleurs comme des « feux de circulation ». Les bandes vertes indiquent les points du texte avec lesquels les élèves sont d'accord, qu'ils jugent importants, pour lesquels ils établissent des liens, qui les font rire, etc. Les bandes rouges servent pour les points avec lesquels ils ne sont pas d'accord, qu'ils n'aiment pas, qui leur inspirent des sentiments de tristesse, de colère, etc. Ils utilisent les bandes jaunes pour indiquer les points dont ils ne sont pas sûrs, qui les embrouillent, sur lesquels ils se posent des questions, etc. Les enseignants encouragent les élèves à se servir d'une bande de chaque couleur.

## Organiser de grandes conversations

Les grandes conversations portent différents noms – *cercles de lecture*, *clubs de livres*, *groupes de réaction à la lecture*, *groupes de discussion*, etc. Les élèves se réunissent pour parler d'un texte qu'ils ont lu ou d'une image qu'ils ont vue afin de se poser des questions sur le texte ou l'image tout en l'examinant selon divers points de vue. Les lectures à haute voix alimentent également de grandes conversations sur le texte.

## LECTURE AUX ÉLÈVES

La lecture aux élèves fournit le contexte à des conversations intéressantes pour toutes les années d'études, mais surtout aux cycles préparatoire et primaire où de nombreux élèves ne sont pas capables de lire des textes plus difficiles et plus complexes au niveau des concepts. Bien que les enseignants puissent lire devant un petit groupe d'élèves, il est plus courant que cette activité s'adresse à toute la classe.

À ces cycles, les enseignants se servent le plus souvent de livres d'images, de livres non romanesques ou de fiction, pour la lecture aux élèves. Tandis qu'ils lisent, ils rapprochent physiquement les élèves du texte et tiennent le livre de façon à ce que les élèves puissent observer les images en même temps. Ils encouragent les élèves à écouter les mots tout en examinant simultanément les images pour mieux comprendre le texte. Les enseignants lancent souvent des questions pour aider les élèves à clarifier leur compréhension et à se faire une idée globale du message transmis. Après la lecture, les enseignants peuvent se servir du texte pour amorcer une grande conversation. Ils demandent aux élèves de former un cercle pour que tous les élèves puissent se voir et s'entendre. Les enseignants et les élèves passent en revue les normes établies de façon collaborative pour les discussions en groupe. Les enseignants introduisent une grande question ou une piste de réflexion pour démarrer la discussion et guident la conversation au besoin.

## GROUPES DE LECTURE PARTAGÉE ET GUIDÉE

Les groupes de lecture partagée et guidée donnent aussi la possibilité aux élèves de pratiquer la conversation menée par les élèves à propos d'un texte. Après avoir utilisé une approche partagée ou guidée pour lire un texte commun, les enseignants présentent une grande question ou une piste de réflexion liée au texte. À la suite d'un examen du référentiel pour les grandes conversations, les enseignants se retirent, s'occupent des autres élèves et observent le fonctionnement du groupe de discussion à distance. Après quelques minutes, ils retournent vers le groupe et se joignent à la conversation en cours. Ils invitent les élèves à partager, à expliquer et à approfondir leur raisonnement sur la question ou la piste de réflexion. Les enseignants peuvent aider à résoudre des conflits qui ont pu surgir en raison d'opinions divergentes ou de questions de procédure telles que le tour de rôle et la domination de la conversation. Avant de mettre un terme à la séance, les enseignants et les élèves réfléchissent au fonctionnement du groupe par rapport aux normes de la classe pour les grandes conversations et l'évaluent.

## CERCLES DE LECTURE

Dans les classes du cycle primaire, de petits groupes d'élèves (trois environ) peuvent se réunir autour d'une grande idée ou d'un thème commun à l'aide d'un ou de plusieurs textes. Pour ces discussions en petits groupes, les enseignants choisissent des livres en fonction des besoins et des intérêts des élèves. Après avoir écouté la présentation du livre donnée par l'enseignante ou l'enseignant, les élèves peuvent choisir le texte pour leur discussion en groupe par un vote. Avant d'entamer la discussion, les enseignants voudront peut-être présenter aux élèves les divers rôles à tenir pendant la conversation : meneurs de la discussion, illustreurs, magiciens des mots et communicateurs. Bien que ces rôles puissent être utiles, les enseignants doivent veiller à ce que l'apprentissage du rôle et le fait de bien s'en acquitter ne deviennent pas plus importants que la conversation elle-même et n'entravent pas l'échange naturel d'idées caractéristique d'une conversation authentique. L'objectif pour les élèves est de pouvoir participer à de grandes conversations sans assumer un rôle spécifique.

## CONVERSATIONS ÉDUCATIVES

Les conversations éducatives (Tharp et Gallimore, 1998) sont des discussions avec toute la classe ou en petit groupe sur un texte commun qui allient la conversation et l'éducation. Elles partagent de nombreuses caractéristiques avec les grandes conversations, mais visent principalement à aider les élèves à extraire de l'information d'un texte. Les enseignants entament la conversation en pensant à une attente du curriculum –

## Lors des lectures aux élèves, les enseignants agissent en tant que :

- guides de livres d'histoires qui soulignent certains aspects du texte;
- chefs qui sollicitent les élèves, leur offrent des encouragements et leur demandent de répondre aux commentaires de leurs camarades;
- clarificateurs qui établissent des liens entre les commentaires des élèves, demandent un complément d'information ou d'explication;
- personnes qui se posent des questions au même titre que les élèves;
- personnes qui approfondissent et raffinent les réponses des élèves en repérant les fils de la conversation qui pourraient mener à des moments propices à l'apprentissage ou en résumant les groupes de réponses pour mettre un terme à la conversation.

(Adapté de Sipe et Brightman, 2006, p. 278)

## Pour en savoir davantage

Veillez consulter le document de discussion *La lecture aux cycles préparatoire et primaire* (Ministère de l'Éducation, 2012).

un thème, un sujet ou un concept – et facilitent la conversation en vue de satisfaire cet objectif. Les enseignants et les élèves partagent leurs connaissances antérieures et les intègrent à la nouvelle information recueillie dans le texte pour approfondir la compréhension du sujet ou du concept. Tout au long de l'activité, les enseignants facilitent une discussion soutenue en invitant les élèves à partager et à clarifier leur compréhension, à relier de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures et à examiner les questions présentées dans le texte selon divers points de vue. Là encore, les enseignants mettent un terme à la conversation en résumant, en tirant des conclusions ou en établissant des objectifs pour la prochaine conversation.

## CERCLES D'IDÉES

Les cercles d'idées sont des petits groupes hétérogènes qui appuient la discussion axée sur l'apprentissage d'un concept. Ils visent à aider les élèves à acquérir une compréhension d'un concept par le dialogue et l'échange de faits et d'information (Guthrie et McCann, 1996). La discussion en groupe a pour but de garantir que chaque élève en ressort avec une compréhension plus claire, plus complète et plus précise du concept ciblé. L'enseignante ou l'enseignant fournit de multiples textes liés au concept à des niveaux de difficulté de lecture variés. Chaque élève lit le texte choisi de façon autonome ou avec une ou un partenaire afin de recueillir de l'information sur le sujet discuté. Les élèves partagent ensuite l'information avec le cercle où l'information est clarifiée, analysée et débattue afin de développer en collaboration une compréhension approfondie et plus élaborée du concept.

## En résumé

L'engagement des élèves augmente lorsqu'on leur donne la possibilité de réfléchir en profondeur, d'articuler leur raisonnement et d'écouter attentivement des conversations portant sur des questions qui sont importantes à leurs yeux. Lorsque les enseignants permettent aux élèves de diriger la conversation, la classe devient un lieu où l'apprentissage mutuel est la norme, et non l'exception. Le fait d'impliquer les élèves dans des structures collaboratives et de leur apprendre à participer à des conversations significatives sur le texte a un impact sur leur apprentissage et leur rendement, et appuie le développement des habiletés supérieures de la pensée qui sont si importantes pour les apprenants d'aujourd'hui.



## Bibliographie et lectures connexes

- BARNES, D. *From communication to curriculum*, Harmondsworth: Penguin Books, 1976.
- BARNES, D. et F. TODD. *Communication and learning in small groups*, Londres : Routledge & Kegan Paul, 1977.
- DONNELLY, P. « Inking your thinking », *Literacy Learning: The Middle Years*, vol. 15, n° 1, 2007.
- EEDS, M. et G. WELLS. « Grand conversations: An exploration of meaning construction in literature study groups », *Research in the Teaching of English*, vol. 23, n° 1, 1989, p. 4-29.
- GAMBRELL, L. B. « Shifts in the conversation: Teacher-led, peer-led, and computer-mediated discussions », *The Reading Teacher*, vol. 58, n° 2, octobre 2004, p. 212-215.
- GUTHRIE, J. T., et A. D. MCCANN. « Idea circles: Peer collaborations for conceptual learning », cité dans L. B. GAMBRELL et J. F. ALMAS (éd.), *Lively discussions! Fostering engaged reading* (p. 87-105), Newark Delaware: International Reading Association, 1996.
- MARCELL, B. « Traffic light reading: Fostering the independent usage of comprehension strategies with informational text », *The Reading Teacher*, vol. 60, n° 8, mai 2007, p. 778-781.
- MCGEE, I. et A. PARRA. *Grand conversations in the classroom: A presentation for the 2009 National Reading Recovery & K-6 Classroom Literacy Conference*, [En ligne], 2009. [[http://www.readingrecovery.org/pdf/conferences/NC09/Handouts/McGee\\_Inger\\_Grand\\_Conversations.pdf](http://www.readingrecovery.org/pdf/conferences/NC09/Handouts/McGee_Inger_Grand_Conversations.pdf)].
- MERCER, N. « Talk and the development of reasoning and understanding », *Human Development*, [En ligne], vol. 51, n° 1, 2008, p. 90-100. [[http://www.bath.ac.uk/csar/seminars/documents/Mercer\\_Reading.pdf](http://www.bath.ac.uk/csar/seminars/documents/Mercer_Reading.pdf)].
- ONTARIO. Ministère de l'Éducation. *Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année*, Toronto : Imprimeur de la reine pour l'Ontario, 2008.
- ONTARIO. Ministère de l'Éducation. *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année, Français*, Toronto : Imprimeur de la reine pour l'Ontario, 2006.
- PEARSON, P. D. *Rich talk about text*, [En ligne], 2009. [[http://www.nlnw.nsw.edu.au/videos09/lo\\_Pearson/documents/Pearson.pdf](http://www.nlnw.nsw.edu.au/videos09/lo_Pearson/documents/Pearson.pdf)].
- SERAFINI, F. et S. M. LADD. « The challenge of moving beyond the literal in literature discussions », *Journal of Language and Literacy Education*, [En ligne], vol. 4, n° 2, 2008, 620 p. [[http://www.coe.uga.edu/jolle/2008\\_2/challenge.pdf](http://www.coe.uga.edu/jolle/2008_2/challenge.pdf)].
- SIPE, L. R. et A. E. BRIGHTMAN. « Teacher scaffolding of first-graders' literary understanding during read alouds of fairytale variants », *National Reading Conference Yearbook*, [En ligne], vol. 55, 2006, p. 276-292. [[http://yearbook.nrconline.org/55th\\_Yearbook/Sipe.pdf](http://yearbook.nrconline.org/55th_Yearbook/Sipe.pdf)].
- SOTER, A. O., I. A. WILKINSON, P. K. MURPHY, L. RUDGE, K. RENINGER et M. EDWARDS. « What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension », *International Journal of Educational Research*, [En ligne], vol. 47, 2008, p. 372-391. [[http://quality-talk.org/pdf/Soter\\_et\\_al\\_2008.pdf](http://quality-talk.org/pdf/Soter_et_al_2008.pdf)].
- STIEN, D. et P. BEED. « Bridging the gap between fiction and nonfiction in the literature circle setting », *Reading Teacher*, vol. 57, n° 6, 2004, p. 510-518.
- THARP, R. et R. GALLIMORE. *Rousing minds to life*, New York : Cambridge University Press, 1988.
- WELLS, G. et R. M. ARAUZ. « Toward dialogue in the classroom », *The Journal of the Learning Sciences*, vol. 15, n° 3, 2006, p. 379-428.