

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Développer des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique et coconstruire des ressources pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire : une recherche collaborative

Chercheur principal

Christian Dumais, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheuses

Emmanuelle Soucy, Université du Québec à Trois-Rivières
Maïté Gouveia, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

Coordonnatrice de recherche

Camille Robitaille, étudiante 3^e cycle, Université du Québec à Trois-Rivières

Principales personnes assistantes de recherche

Raymond Nolin, étudiant 3^e cycle, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Julie Lachapelle, étudiante 3^e cycle, Université du Québec à Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Trois-Rivières

Numéro du projet de recherche

2022-OTTA-309881

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en littératie

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)
et le Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture (FRQ)

Remerciements

Nous souhaitons remercier toutes les personnes qui ont contribué à cette recherche. Nos premiers remerciements vont assurément aux enseignantes qui ont accepté de participer à cette recherche collaborative, et ce, que ce soit pendant quelques rencontres seulement ou pendant toute la durée de la recherche. Merci de leur confiance et de leur grande générosité! Sans elles, ce projet de recherche n'aurait jamais pu avoir lieu.

Nous tenons aussi à remercier le Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy ainsi que la direction d'école qui a accepté que la recherche ait lieu malgré un contexte pandémique et de nombreux ajustements à apporter pour réussir à mener les rencontres.

Nos remerciements vont également à la professeure Nancy Goyette de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui a généreusement accepté de partager avec l'équipe son expertise en psychopédagogie du bien-être et plus particulièrement en ce qui concerne les émotions, ainsi qu'à la conseillère pédagogique en adaptation scolaire au secondaire, Marylène Racine, qui nous a apporté un éclairage essentiel en lien avec les programmes en adaptation scolaire.

Les différentes personnes de l'Université du Québec à Trois-Rivières, du Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture (FRQ), et du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui nous ont épaulés et conseillés, et qui ont permis que ce projet de recherche puisse avoir lieu malgré un contexte de pandémie. Nous les remercions sincèrement.

Enfin, nous souhaitons remercier ceux sans qui cette recherche n'aurait pu être menée tellement leur apport a été important et essentiel : les personnes étudiantes. Il s'agit entre autres de Camille Robitaille qui a été une coordonnatrice de recherche hors pair, de Raymond Nolin qui s'est rendu disponible à de nombreuses reprises dans des moments clés de la recherche, de Julie Lachapelle qui a contribué à l'analyse de la cosituation, de Janique Lacerte qui a élaboré des pictogrammes ainsi que de Karine Desrochers, Marie-Pier Smith, Camille Labrie, Daline Flecher Jean-Baptise, Viclince Flecher, Gabrielle Lord-Larose et Anne-Sophie Damphouse pour leur aide ponctuelle.

Table des matières

Partie A — Contexte de la recherche	1
Partie B — Méthodologie	5
Partie C — Principaux résultats.....	7
Partie D — Avancement des connaissances, pistes de solution ou d’actions soutenues par les résultats de la recherche et limites de la recherche.....	17
Partie E — Nouvelles pistes ou questions de recherche	23
Partie F — Références en lien avec le projet de recherche	24
Annexe 1 — Bibliographie complète	26
Annexe 2 — Ajustement du modèle de l’atelier formatif.....	31
Annexe 3 — Exemple d’un atelier formatif.....	33
Annexe 4 — Le site www.astucesdecommunication.ca	41
Annexe 5 — Le tableau des émotions en français et en anglais.....	42
Annexe 6 — Le document « Favoriser une communication efficace et harmonieuse : astuces de communication pour faire face à certains obstacles » en français et en anglais	44
Annexe 7 — Des pictogrammes des astuces de communication en français et en anglais	75
Annexe 8 — Des exemples de mises en situation pour enseigner des astuces de communication	87
Annexe 9 — Des façons d’évaluer des obstacles et des astuces de communication ainsi qu’un exemple de grille d’évaluation en français.....	90

Partie A — Contexte de la recherche

1. Problématique

La compétence à communiquer oralement est au cœur de la littératie (Allen, 2017; Lafontaine, 2013). Cette compétence est nécessaire pour bien fonctionner dans la société et est à la base des apprentissages scolaires et extrascolaires (Allen, 2014; Lafontaine et Pharand, 2015). Cependant, dans les classes du secondaire du Québec (classes ordinaires de français et d'adaptation scolaire), peu de temps est consacré à cette compétence et lorsque du temps y est consacré, cela se limite généralement à donner des consignes aux élèves et à évaluer leur prise de parole, souvent par l'entremise d'un exposé oral (Sénéchal, 2020; Sénéchal et Chartrand, 2011 et 2012). L'approche didactique de l'oral par les genres (enseigner un genre oral tel que le débat ou l'exposé oral) est souvent la seule approche privilégiée et elle ne semble pas suffisante pour répondre aux besoins réels des élèves du secondaire en ce qui concerne le développement de leur compétence à communiquer oralement. En effet, cette approche se limite principalement à des situations scolaires formelles souvent éloignées du quotidien des élèves (Dumais, 2014; Lafontaine et Messier, 2009). Il existe pourtant d'autres approches didactiques (Dumais et al., 2017; Dumais et Soucy, 2022a), dont l'approche didactique de l'oral pragmatique qui amène le locuteur à prendre en compte l'effet produit par sa prise de parole sur l'interlocuteur, et ce, sur la base de l'analyse de la situation de communication, ce qui inclut le choix des mots, du registre de langue, des formules de politesse et d'autres éléments verbaux tels que le mode verbal et le type de phrase, d'éléments paraverbaux tels que l'intonation et le volume de la voix, et d'éléments non verbaux tels que le regard et les gestes (Maurer, 2001). Cette approche didactique a un impact direct sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves, car elle les amène « à prendre conscience que la communication est un préalable à la réussite scolaire et sociale, que les formes verbales, paraverbales et non verbales utilisées ont une valeur pragmatique et que leur maîtrise peut leur permettre d'en tirer bénéfice » (De Grandpré, 2015, p. 62). Elle leur permet donc de développer des connaissances et des comportements intellectuels et relationnels adaptés au milieu scolaire et au marché du travail qui favorisent une meilleure intégration sociale (De Grandpré,

2015). Cependant, pour plusieurs personnes enseignantes, par méconnaissance, l'oral pragmatique est considéré à tort comme un apprentissage « naturel » qui ne demande pas d'interventions précises en classe et comme un apprentissage qui se fait à la maison (Dumais et Plessis-Bélaïr, 2017). Pourtant, le milieu familial ne permet pas toujours aux élèves d'être exposés à une diversité de contextes de prises de parole, d'apprendre à adapter leur façon de communiquer selon la situation de communication et de mettre en pratique une variété de façons de s'exprimer, dont celles attendues dans le milieu scolaire (De Grandpré, 2015). Cette situation affecte plus particulièrement les élèves plus éloignés de la culture scolaire et de ses usages langagiers (Vinel et Bautier, 2020) et risque de perpétuer des inégalités sociales (Dumais, 2021). En effet, selon Maurer (2001), les élèves ne sont pas tous égaux lorsque vient le temps de prendre la parole. Certains ont eu la possibilité de développer une riche compétence à communiquer oralement puisqu'ils disposent dans leur environnement de différents modèles langagiers alors que d'autres, dans un environnement langagier moins riche, n'ont pas appris certains comportements langagiers ou en ont une utilisation éloignée de ce qui est attendu à l'école et dans une variété de situations extrascolaires. Les premiers ont la possibilité de tirer profit des interactions orales au détriment des seconds; aussi, ils ont plus facilement que les seconds la possibilité de faire plein usage de leur citoyenneté (exprimer son désaccord ou contester un règlement par exemple) (De Grandpré, 2015; Maurer, 2001). Selon Maurer (2001, p. 74), « on sait que la maîtrise des compétences de communication orale est un type de maîtrise de plus en plus important dans les sociétés modernes et que c'est sur cette base que les individus sont de plus en plus souvent évalués. » L'apprentissage de l'oral, et plus précisément de l'oral pragmatique et d'habiletés pragmatiques par les élèves, ne peut donc pas être laissé au hasard des situations. Il y a nécessité d'un enseignement spécifique de l'oral pragmatique, car les élèves qui ont de faibles habiletés pragmatiques risquent d'éprouver des difficultés dans l'ensemble de leurs interactions sociales maintenant et plus tard (Conti-Ramsden et al., 2019).

Actuellement, l'oral pragmatique, même s'il est reconnu par les chercheurs comme essentiel et qu'il a été étudié à l'éducation préscolaire, au primaire et auprès d'apprenants adultes (De Grandpré, 2016; Dumais et Nolin,

2018; Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Le Cunff, 2012; Nolin, 2013; Soucy, 2019), il est peu enseigné en classe du secondaire et peu de données de recherche sont disponibles à cet ordre d'enseignement (Lafontaine et Messier, 2009). De plus, bien que quelques objets de l'oral en lien avec l'oral pragmatique soient présents dans les programmes du secondaire québécois (certains actes de parole et les paramètres de la situation de communication, par exemple), les personnes enseignantes n'ont pas accès à un répertoire d'objets en lien avec l'oral pragmatique qui pourrait les guider dans leur enseignement. Aussi, à ce jour, elles ne disposent pas, pour l'enseigner, de ressources qui pourraient réellement répondre aux besoins des élèves du secondaire, qu'ils soient en classe ordinaire ou en classe d'adaptation scolaire. Connaître des savoirs et des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique au secondaire permettrait de coconstruire des ressources pour les personnes enseignantes et d'apporter des connaissances nouvelles et inédites concernant cette dimension de l'oral peu documentée par la recherche au Québec. Étant donné l'importance de l'oral pragmatique dans le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves et pour toutes les raisons évoquées précédemment, il s'avérait essentiel de s'intéresser à l'oral pragmatique en classe du secondaire. Nous avons donc mené une recherche collaborative pour amener un nouvel éclairage en didactique de l'oral au Québec, plus précisément en ce qui concerne l'oral pragmatique.

2. Objectifs poursuivis

La recherche que nous avons menée avait pour objectif général de développer, avec des enseignantes du secondaire, des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique qui permettent la coconstruction de ressources afin de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire. Elle comportait cinq objectifs spécifiques qui sont les suivants :

1. Décrire les pratiques d'enseignement de l'oral déjà mises en place selon les enseignantes.

2. Identifier, à l'aide des enseignantes, les astuces de communication¹ les plus fréquentes et les plus utiles pour les élèves du secondaire afin de favoriser le développement de leur compétence à communiquer oralement.
3. Développer, en collaboration avec les enseignantes, des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique permettant de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire.
4. Construire, en collaboration avec les enseignantes, des ressources permettant d'outiller les enseignantes dans l'enseignement de l'oral pragmatique au secondaire.
5. Rendre compte de l'ajustement des pratiques des enseignantes.

3. Principales questions de recherche

La question de recherche est la suivante : Comment des enseignantes du secondaire peuvent-elles favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves par l'entremise de l'oral pragmatique?

¹ Cet objectif a été modifié en cours de recherche. Des explications sont données à la page 6 dans la section « Modifications au projet initial ».

Partie B — Méthodologie

Pour répondre à notre question de recherche et atteindre nos objectifs de recherche, nous avons mené une recherche collaborative qui est liée « à une certaine façon de faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens » (Desgagné et al., 2001, p. 33). Nous avons respecté les trois étapes de la recherche collaborative proposées par Desgagné (1998) : la cosituation, la coopération et la coproduction. La recherche a eu lieu dans une seule école située en milieu socioéconomique défavorisé et en milieu rural comportant des classes de la sixième année primaire à la cinquième secondaire (élèves de 11 à 17 ans) ainsi que des classes d'adaptation scolaire (élèves de 15 à 18 ans). La recherche s'est déroulée d'octobre 2021 à avril 2024, pour un total de 13 rencontres. En raison de la pandémie de COVID-19, seules deux rencontres ont eu lieu pendant l'année 2021-2022 et il a fallu reporter la recherche à l'année suivante. Cela a fait en sorte que trois des quatre enseignantes (une enseignante du primaire et deux enseignantes de français du secondaire) ont dû être remplacées et qu'il a fallu refaire l'étape de la cosituation aux rencontres 3 et 4 (année 2022-2023). Les quatre enseignantes qui ont participé à la recherche à partir de l'année 2 (2022-2023) étaient : une enseignante de français (E1), une enseignante d'adaptation scolaire (Accès-DEP et Formation à un métier semi-spécialisé [FMS]) (E2) et deux enseignantes d'anglais (E3 et E4).

Trois étapes de la recherche collaborative : Lors de la cosituation (automne 2021 et 2022 – 4 rencontres), nous avons circonscrit l'objet de la recherche à partir des besoins des enseignantes en lien avec l'oral, la littératie et les émotions. Par la suite, aux étapes 2 et 3 (coopération et coproduction), qui se sont réalisées en concomitance (hiver 2023 à printemps 2024 – 9 rencontres), ont eu lieu des activités réflexives, des discussions pour répondre à des questionnements, des planifications conjointes, des mises à l'essai en classe, des partages de ce qui a été réalisé en classe, etc. (Couture, 2015). Les allers et retours à la suite des mises à l'essai en classe ont permis une coconstruction progressive de ressources et un ajustement des pratiques.

Collecte des données : Les données de la recherche ont été collectées à l'aide de plusieurs méthodes et outils de collecte des données : questionnaires en ligne au début de chaque année de la recherche, discussions de

groupe enregistrées à chaque rencontre et certaines parties retranscrites, journaux de bord des chercheurs et des enseignantes tout au long de la recherche, artéfacts recueillis lors de chaque rencontre (ateliers formatifs, par exemple) et des entrevues semi-dirigées individuelles à la fin des années 2 et 3.

Analyse des données : Dans le cadre de cette recherche, c'est principalement une analyse inductive générale, telle que proposée par Blais et Martineau (2006), qui a été privilégiée. Elle se définit « comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes » (Blais et Martineau, 2006, p.3). Les quatre étapes proposées par Blais et Martineau (2006) ont été respectées. Nous avons d'abord préparé les données brutes (étape 1), puis nous avons procédé à une lecture attentive et approfondie (étape 2) du corpus. Par la suite, nous avons procédé à l'identification et à la description de catégories à l'aide du logiciel NVivo (étape 3). Enfin, nous avons fait la révision et le raffinement des catégories (étape 4) de sorte à organiser le corpus de données en résultats évocateurs au regard des objectifs de recherche. L'analyse inductive générale a permis d'extraire le sens derrière les informations partagées par les enseignantes, c'est-à-dire « rendre compte des expériences vécues dans leur complexité et leur dynamique » (d'Arripe et al., 2014, p. 99).

Modifications au projet initial : 1. La recherche a été menée pendant trois ans plutôt que deux ans en raison de la pandémie. 2. La recherche ne s'est pas limitée à des personnes enseignantes de la discipline français langue d'enseignement du secondaire en classe ordinaire. Elle a été ouverte à des personnes enseignantes d'anglais langue seconde et d'adaptation scolaire. 3. Les actes de parole qui devaient initialement être étudiés ne se sont pas révélés être la priorité après la première année de recherche, mais plutôt les émotions, les obstacles à la communication et les astuces de communication. Cela nous a amené à modifier l'objectif 2. Celui-ci à consister à identifier les astuces de communication plutôt qu'à identifier les actes de parole.

Partie C — Principaux résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats issus de la cosituation de la recherche. Nous faisons ensuite état des principaux résultats en les présentant en fonction des cinq objectifs de la recherche. Enfin, les principales retombées et contributions de la recherche sont exposées.

1. Principaux résultats obtenus

La cosituation, qui consiste à circonscrire l'objet de recherche à partir des préoccupations des praticiens et des chercheurs, découle des quatre premières rencontres de recherche. Rappelons qu'une enseignante du primaire, deux enseignantes de français langue d'enseignement du secondaire et une enseignante d'adaptation scolaire étaient présentes aux deux premières rencontres de l'année 1. Seule l'enseignante d'adaptation scolaire est demeurée dans la recherche à l'année 2. Une enseignante de français langue d'enseignement du secondaire et deux enseignantes d'anglais langue seconde du secondaire les ont remplacées pour les rencontres 3 à 13. La cosituation fait donc état des besoins de ces sept enseignantes travaillant à la même école. Une première analyse des données a permis d'identifier cinq grands besoins de la part des enseignantes de l'année 1. Ces mêmes besoins ont été nommés et précisés lors de l'année 2 par les nouvelles enseignantes. Précisons que la pandémie de COVID-19 a teinté les résultats. Voici les cinq grands besoins (Dumais et al., 2023, p. 131-136) :

1. Selon les enseignantes, étant donné les conséquences de la pandémie de COVID-19, les élèves ont besoin de connaître les rudiments de la communication interpersonnelle, et ce, pour une variété de contextes scolaires et extrascolaires.
2. En ce qui concerne l'enseignement de l'oral, il ressort le besoin suivant : savoir comment enseigner l'oral puisque les enseignantes disent éprouver de la difficulté à savoir quoi enseigner et comment le faire pour répondre aux besoins réels des élèves.
3. Les enseignantes ont besoin de mieux comprendre comment porter un jugement sur le développement de la compétence à communiquer oralement en général et comment évaluer plus spécifiquement l'oral spontané.

4. Il ressort le besoin de travailler davantage l'oral dans une perspective de développement de compétences en littératie, notamment en contextualisant les apprentissages en lien avec la vie réelle, en développant l'esprit critique des élèves et en leur apprenant à gérer leurs émotions.
5. Il ressort le besoin plus global d'enseigner aux élèves les bases de la communication interpersonnelle et des actes de parole qui touchent tant la vie scolaire qu'extrascolaire.

Ces besoins ont été l'occasion de mettre au premier plan une préoccupation considérée importante et prioritaire pour le milieu de pratique : la nécessité de s'intéresser au développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en raison des conséquences de la COVID-19. Cette première phase de la recherche a donc mis en lumière des besoins en didactique de l'oral qui sont influencés par la pandémie de COVID-19 et aussi des besoins de formation plus généraux en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'oral qui perdurent depuis des décennies au Québec et ailleurs dans la francophonie (Colognesi et Deschepper, 2019; Lafontaine et Messier, 2009).

Pour ce qui est de la présentation des résultats en fonction des objectifs, à partir de maintenant, ils ne concerneront que les quatre enseignantes du secondaire qui ont participé aux rencontres 3 à 13 (ans 2 et 3).

Objectif 1 : Décrire les pratiques d'enseignement de l'oral déjà mises en place selon les enseignantes.

Par ce premier objectif de recherche, nous souhaitons connaître les pratiques des enseignantes au début de la recherche afin de pouvoir déterminer si un ajustement des pratiques aurait lieu ou non à la fin de la recherche.

Par l'entremise d'un questionnaire et d'une discussion de groupe avec les quatre enseignantes, il a été possible de faire les constats suivants.

1. Contrairement à l'enseignante de français et à celle d'adaptation scolaire, l'oral, notamment un oral favorisant les interactions, est mis en pratique régulièrement en classe d'anglais, c'est-à-dire presque à chaque cours. Les enseignantes justifient cette pratique par la valeur accordée à la note sur le bulletin en ce qui a trait à la compétence « interagir oralement » en anglais langue seconde comparativement aux autres compétences

de cette discipline. Les deux enseignantes disent aussi enseigner les différentes conduites à adopter à l'oral pour favoriser les interactions (les façons de poser des questions, par exemple) ainsi que différents objets de l'oral comme le volume de la voix et le vocabulaire. En classe de français langue d'enseignement, l'oral ne serait enseigné que quelques heures par année scolaire et ce sont des genres formels comme l'exposé critique, l'exposé explicatif et le débat qui seraient mis en pratique. Seuls quelques objets de l'oral seraient enseignés (regard, volume de la voix, tics de langage, etc.). En classe d'adaptation scolaire, ce sont « surtout les habiletés sociales à travers l'oral dans leurs milieux de stage et en classe entre [les élèves] » (E2) qui seraient enseignées et il y aurait des mises en pratique d'entrevues d'emploi et des discussions.

2. En ce qui concerne l'évaluation, les enseignantes d'anglais langue seconde disent évaluer l'oral lors de chaque cours en ciblant des élèves différents lors de discussions qui mettent de l'avant les interactions. En classe de français langue d'enseignement et en classe d'adaptation scolaire, l'évaluation de l'oral occupe peu de place, soit quelques heures par année, et ce sont des genres oraux qui sont principalement évalués (exposés oraux, entrevues d'emploi, etc.).

Objectif 2 : Identifier, à l'aide des enseignantes, les astuces de communication les plus fréquentes et les plus utiles pour les élèves du secondaire afin de favoriser le développement de leur compétence à communiquer oralement.

Au début de la recherche, les actes de parole (s'excuser, remercier, se présenter, etc.), qui sont régulièrement associés à l'oral pragmatique (Maurer, 2001), étaient envisagés comme une porte d'entrée pertinente pour enseigner l'oral pragmatique. Les enseignantes ont d'ailleurs fait mention d'un besoin en ce sens lors de la cosituation. Cependant, lors des échanges en grands groupes, chercheurs et enseignantes ont constaté que les besoins en communication orale en lien avec l'oral pragmatique se situaient à un autre niveau. Même si les enseignantes considéraient les actes de parole comme pertinents, la priorité pour leurs élèves et elles était les émotions et la capacité à s'adapter à la situation de communication. Cela a donc amené l'équipe de recherche à mettre de côté les actes de parole pour répondre aux besoins des enseignantes. Cette décision a mené

l'équipe vers d'autres objets de l'oral en lien avec l'oral pragmatique, soit les obstacles à la communication et les astuces de communication.

Pour répondre à cet objectif de recherche, qui est le résultat d'importants allers et retours réflexifs, d'observations en classe par les enseignantes et de mises en pratique par ces dernières, la figure 1 résume la chaîne causale à l'origine du choix d'identifier les astuces de communication les plus fréquentes et les plus utiles pour les élèves du secondaire afin de favoriser le développement de leur compétence à communiquer oralement.

Figure 1 : Chaîne causale provenant de la réflexion de groupe



Au départ, les enseignantes ont dit avoir observé que les élèves avaient de la difficulté à reconnaître les éléments associés à une situation de communication (contexte, interlocuteur, etc.) et à s'adapter à ceux-ci. Après réflexion et discussion, elles sont arrivées au constat que si les élèves sont trop affectés par leurs émotions ou s'ils ne les reconnaissent pas chez eux ou chez l'interlocuteur, ils ne peuvent pas s'ajuster à la situation de communication. Cela les a amenées à considérer la gestion des émotions comme un préalable à un travail sur l'oral. Selon les enseignantes, les émotions vécues par les élèves teintaient leurs communications : « Quand ils sont dans leurs émotions, ben là ils ont pas une communication efficace. Soit ils tombent en panique, soit ils arrêtent de communiquer. Il y a comme un bris de communication » (E3). Elles disaient également que les élèves avaient une connaissance très rudimentaire des émotions : « J'ai posé des questions sur des connaissances par rapport aux émotions puis les élèves ils étaient juste capable de me nommer la tristesse et la colère » (E1). Pour cette raison, elles ont souhaité qu'un travail soit fait avec les élèves afin de les amener à connaître une variété d'émotions et à pouvoir les reconnaître chez eux et chez les autres pour éviter que cela nuise à la communication. Des liens ont été faits avec les différentes composantes de la situation de communication afin que les élèves comprennent les impacts des émotions sur ces composantes et qu'ils

puissent s'ajuster à la situation de communication (à l'interlocuteur par exemple). Par la suite, malgré une meilleure connaissance des émotions, selon les enseignantes, les élèves avaient tendance, sans s'en rendre compte, à créer des obstacles à la communication dans leurs échanges au quotidien (manquer de tact en faisant part d'une information à un autre élève, par exemple). Cela a amené l'équipe à vouloir mieux comprendre la place de ces obstacles en classe et hors de la classe, et à les répertorier pour pouvoir mieux les identifier avec les élèves. Ce travail a conduit les enseignantes et l'équipe de recherche à un constat : il est essentiel de proposer des solutions aux obstacles à la communication identifiés sans quoi l'enseignement de l'oral serait incomplet. Il s'est donc avéré essentiel qu'un travail soit fait pour identifier des stratégies de communication pouvant par la suite être enseignées : « Les élèves ont besoin qu'on leur explique des stratégies de toutes sortes » (E3). Pour identifier les obstacles et les stratégies de communication, un travail a été fait en parallèle par l'équipe de recherche et par les enseignantes. Ces dernières ont été invitées à identifier les différents obstacles à la communication, émotions et situations de communication vécues par les élèves et par elles en classe et hors de la classe. Les chercheurs ont fait de leur côté une recension des écrits pour identifier des obstacles et des stratégies de communication qui pourraient aider les enseignantes à nommer ce qu'elles ont observé en classe. Cette recension a permis d'identifier une première liste d'obstacles et de stratégies de communication, et de définir ces concepts. La définition de « obstacle à la communication » a été considérée adéquate par tous alors que l'expression « stratégies de communication » ne convenait pas aux chercheurs et aux enseignantes en raison de confusions possibles avec des éléments des programmes ayant ce nom et en raison d'une définition trop large. Des discussions de groupe ont permis d'arriver à une nouvelle définition et à une nouvelle appellation : « astuce de communication ». Par la suite, les enseignantes ont été invitées à observer de nouveau les obstacles

Un **obstacle à la communication** est un comportement ou un énoncé qui entrave la communication. Il peut entre autres être la cause d'une incompréhension, d'un malentendu, d'un malaise, d'un conflit, d'émotions négatives, etc. Il ne favorise pas une communication harmonieuse et peut fait perdre la face à l'interlocuteur ou au locuteur, c'est-à-dire que la personne peut se sentir déconsidérée, humiliée, désavouée, etc. (Dumais et al., 2024, p. 2).

Une **astuce de communication** est une manière habile d'agir ou de s'exprimer qui permet de transmettre efficacement un message et de favoriser la communication. Le fait de ne pas utiliser une astuce de communication à un moment où elle serait utile peut faire en sorte de nuire à la communication et cela peut créer un obstacle à la communication (Dumais et al., 2024, p. 7).

rencontrés au quotidien par leurs élèves et à réfléchir aux astuces qui pourraient pallier ces obstacles afin de savoir si le document répertoriait bel et bien toutes les possibilités d'obstacles et d'astuces. Lors de chaque rencontre, la liste des obstacles et des astuces était ajustée en fonction des observations des enseignantes et de certaines mises à l'essai, ce qui a mené à l'identification de 15 astuces de communication les plus fréquentes et les plus utiles aux élèves du secondaire afin de favoriser le développement de leur compétence à communiquer oralement (l'**annexe 6** présente plus en détails ces astuces et les obstacles) :

1. J'ai un non-verbal qui représente bien mon propos.
2. J'exprime clairement mon propos.
3. J'utilise la rétroaction sandwich.
4. J'utilise le pronom « JE ».
5. Je choisis le bon moment.
6. Je démontre que j'ai une écoute active.
7. Je détermine et j'énonce mon intention de prise de parole.
8. Je m'assure d'être dans une disposition émotionnelle adéquate.
9. Je mets en contexte mon propos.
10. Je m'exprime avec considération pour mon interlocuteur.
11. Je parle à la bonne personne.
12. Je réagis aux propos de mon interlocuteur.
13. Je vérifie ma compréhension de la situation avant de réagir.
14. Je vérifie si j'ai bien compris le propos de mon interlocuteur.
15. Je vérifie si mon interlocuteur a bien compris mon propos.

Objectif 3 : Développer, en collaboration avec les enseignantes, des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique permettant de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire.

Une fois les objets de l'oral pragmatique identifiés pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves, soit les émotions, les obstacles à la communication et les astuces de communication, l'équipe de recherche et les enseignantes ont souhaité développer des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique. À la suite de discussions et de réflexions en groupe, les enseignantes ont manifesté le désir de pouvoir enseigner l'oral à partir d'une structure simple, concrète et validée par la recherche qui permettrait d'expérimenter l'enseignement d'astuces de communication et l'identification d'obstacles à la communication tout en tenant compte des émotions. Le choix de l'équipe de recherche et des enseignantes s'est arrêté sur le modèle en six étapes de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) qui a été

validé à plusieurs reprises dans le cadre de recherches en didactique de l'oral en langue première, seconde et tierce (entre autres Chateaufort-Fortier, 2020; Desrochers, 2023; Korzycka, 2024; Lafontaine et Hébert, 2015). Au départ, les enseignantes ont élaboré en équipe des ateliers formatifs en fonction des besoins de leurs élèves et de la langue d'enseignement. Par la suite, elles ont créé individuellement des ateliers qu'elles ont utilisés en classe, puis elles ont mis en pratique les ateliers élaborés par leurs collègues en les adaptant aux besoins de leurs élèves et à la langue d'enseignement. Elles ont donc pu mettre en pratique à plusieurs reprises le modèle de l'atelier formatif et partager avec le groupe les adaptations nécessaires, ce qui a permis de proposer un ajustement du modèle pour un enseignement de l'oral pragmatique (voir **Annexe 2**). Cet ajustement du modèle permet donc un enseignement d'astuces de communication tout en assurant l'identification d'obstacles à la communication et la reconnaissance des émotions. Ce travail d'élaboration et de mises en pratique d'ateliers formatifs a aussi été l'occasion de créer une banque d'ateliers formatifs en français et en anglais (voir **Annexe 3** pour un exemple) disponibles sur le site www.astucesdecommunication.ca.

Objectif 4 : Construire, en collaboration avec les enseignantes, des ressources permettant d'outiller les enseignantes dans l'enseignement de l'oral pragmatique au secondaire.

La coproduction entre chercheurs et participants dans le cadre d'une recherche collaborative peut prendre plusieurs formes. Selon Aurousseau et al. (2020, p. 145), « elle se concrétise [notamment] dans la construction de matériel pouvant être utilisé en classe, dans la diffusion d'articles dans des revues professionnelles ou encore dans la participation à des colloques professionnels où les enseignants vont pouvoir partager leurs pratiques ». Nous présentons ici les principales ressources qui ont été coconstruites avec les enseignantes. Les articles et les communications réalisées avec les enseignantes sont présentés dans la partie F de ce rapport.

- **Le site « [Astucesdecommunication.ca](http://www.astucesdecommunication.ca) »**. Il s'agit d'une idée de l'équipe de recherche et des enseignantes afin de donner accès, aux personnes enseignantes et aux futures personnes enseignantes, à toutes les ressources coconstruites, à la démarche d'enseignement, aux éléments théoriques à connaître pour enseigner l'oral pragmatique, etc. Ce site, en libre accès, assure une certaine pérennité aux résultats de la recherche (voir **annexe 4**).

- **Un tableau des émotions en français et en anglais.** À la suite d'une rencontre avec la professeure Nancy Goyette à propos des émotions, les enseignantes ont retenu un tableau issu des travaux de chercheurs français (Lambooy et al., 2021) comme ressource pour les aider à travailler les émotions avec les élèves. Elles ont utilisé ce tableau en classe, ce qui leur a permis de l'ajuster en fonction du contexte québécois (des émotions secondaires ont été renommées) et le document a été traduit par les enseignantes d'anglais langue seconde. Ce tableau présente 7 familles d'émotions primaires classées selon leur valence (agréable/ désagréable) qui se déclinent chacune en 7 niveaux d'intensité donnant accès à 49 émotions (voir **annexe 5**).

- **Le document « Favoriser une communication efficace et harmonieuse : astuces de communication pour faire face à certains obstacles » en français et en anglais.** Ce document, issu de l'objectif 2 de la recherche, a été coconstruit à la suite de plusieurs mises en pratique en classe. Il présente le nom, une définition simple et un exemple adapté aux élèves du secondaire de chacun des 29 obstacles à la communication et des 15 astuces de communication identifiés par les enseignantes de la recherche (voir l'**annexe 6**).

- **Des pictogrammes des astuces de communication en français et en anglais.** Pour assurer une compréhension rapide des 15 obstacles à la communication, les enseignantes et l'équipe de recherche ont travaillé avec une graphiste pour créer 15 pictogrammes qui illustrent les astuces (voir **annexe 7**). Ils sont disponibles en plusieurs formats et en anglais pour une utilisation variée en classe (affichage sur les murs, cartes remises aux élèves après chaque enseignement, etc.).

- **Des exemples de mises en situation pour enseigner des astuces de communication** (voir **annexe 8** pour un exemple en adaptation scolaire). Afin d'avoir une banque de mises en situation, les enseignantes ont créé des mises en situation inspirées de ce qu'elles observent en classe, à l'école et lors des stages en emploi.

- **Des façons d'évaluer des obstacles et des astuces de communication ainsi que des grilles d'évaluation en français et en anglais.** Il était essentiel pour les enseignantes de pouvoir évaluer ce qui était enseigné, d'où la nécessité de créer des ressources en adéquation avec les programmes (voir **annexe 9** pour des exemples).

Objectif 5 : Rendre compte de l'ajustement des pratiques des enseignantes.

Enseignement de l'oral : Au terme de la recherche, les quatre enseignantes enseignent maintenant l'oral pragmatique. Elles utilisent le modèle de l'atelier formatif pour enseigner les astuces de communication. L'enseignante de français langue d'enseignement et l'enseignante d'adaptation scolaire, pour qui les genres formels et les consignes constituaient l'essentiel de leurs pratiques d'enseignement de l'oral, font maintenant davantage d'activités dans lesquelles les élèves sont placés en sous-groupes et peuvent s'exercer à prendre la parole de façon spontanée. Elles accordent plus de temps à un réel enseignement de l'oral plutôt que de seulement l'évaluer : « J'enseignais pas l'oral. Je faisais seulement une évaluation » (E1). Pour les enseignantes d'anglais qui faisaient déjà beaucoup parler leurs élèves en sous-groupes, elles prennent maintenant le temps d'enseigner plus en détail les objets de l'oral qu'elles évaluent, notamment par l'entremise de l'atelier formatif (voir encadré). Les quatre enseignantes accordent une plus grande valeur à l'oral et son enseignement a maintenant une signification différente. Elles

« Juste de prendre le temps de créer et de faire un atelier, de mettre les élèves en situation, ça a fait une différence dans mon enseignement parce que je n'ai pas juste dit « bla, bla », comme ça en survol, je l'ai vu plus en détail. Puis, en le voyant plus en détail, en suivant les étapes [de l'atelier formatif], j'ai vu des résultats concrets chez mes élèves » (E3).

considèrent qu'il doit être davantage ancré dans le quotidien des élèves et qu'il doit les amener à mieux fonctionner dans la société : « Je veux qu'ils soient de bons citoyens, mieux outillés » (E3). Enfin, la recherche a favorisé la collaboration entre les quatre enseignantes puisque des apprentissages similaires étaient faits par les élèves en français et en anglais. Elles ont ainsi pris conscience des avantages de l'interdisciplinarité.

Évaluation de l'oral : La façon de concevoir l'évaluation de l'oral a changé pour les quatre enseignantes (voir encadré). L'analyse des entrevues a fait ressortir un constat : l'évaluation de l'oral ne se réduit pas à sa fonction certificative; elle participe au développement de la compétence. De plus, les enseignantes

« Ce qui a changé, c'est mon regard là. Mon regard envers l'élève, parce que j'avais une méthode là d'évaluation de l'oral vraiment centrée sur des vieilles pratiques. Les petits classiques que j'utilisais depuis plusieurs années, donc je ne pense pas que j'étais tant centrée sur le développement de la compétence. On dirait que ça m'a fait réaliser là que, avec nos ateliers formatifs, on pouvait évaluer d'une façon différente et [garder] plus de traces pour améliorer notre compétence » (E2).

gardent davantage de traces du développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves et elles en voient les bénéfices au moment de porter un jugement sur cette dernière. Enfin, pour l'enseignante

de français et pour celle d'adaptation scolaire, l'évaluation concerne maintenant plus d'une prise de parole :
« Ça me permet d'avoir des traces que je trouve meilleures que juste une production » (E2).

2. Retombées de la recherche

Comme indiqué précédemment, **l'ajustement des pratiques des enseignantes** qui ont participé à la recherche est une retombée majeure de cette dernière. De plus, **les ressources en français et en anglais qui ont été développées** pour l'enseignement du français langue d'enseignement, de l'anglais langue seconde et de l'adaptation scolaire au secondaire sont des retombées importantes de la recherche et sont déjà accessibles à l'ensemble du personnel scolaire du Québec par l'entremise d'un site internet. De plus, l'ajustement du modèle de l'atelier formatif ainsi que les différents ateliers formatifs construits par les enseignantes et mis en pratique en classe offrent des ressources tangibles et accessibles pour favoriser la **formation continue des personnes enseignantes**. Le personnel de l'école où a eu lieu la recherche met en pratique les résultats de la recherche et des formations au Centre de services scolaire où a eu lieu la recherche ont été faites ainsi qu'à travers tout le Québec par l'entremise de formations gratuites en ligne et dans des congrès (voir Partie F). Également, les résultats de la recherche sont intégrés à la **formation initiale à l'enseignement** de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette recherche a aussi pu démontrer pour une rare fois qu'un réel **travail de collaboration est possible entre la discipline français et la discipline anglais** afin de développer la compétence à communiquer oralement des élèves. Ajoutons qu'il a aussi été possible de faire état de **retombées en écriture**, tant en français qu'en anglais, de l'apprentissage des émotions à l'oral (des élèves réutilisent le vocabulaire des émotions à l'écrit) grâce au tableau des émotions, ce qui ouvre la porte à une approche intégrée (Soucy, 2022) de l'apprentissage des langues. Enfin, la cosituation établie dès le début de la recherche et un questionnement annuel auprès des enseignantes sur les besoins des élèves en lien avec la communication orale ont permis d'avoir accès à des **données de recherche en lien avec les effets de la pandémie sur la compétence à communiquer oralement des élèves québécois et sur leurs habiletés sociales**, données qui sont en adéquation avec d'autres recherches, dont des études québécoises (Baudry et al., 2025; Papi, 2024).

Partie D — Avancement des connaissances, pistes de solution ou d’actions soutenues par les résultats de la recherche et limites de la recherche

1. Avancement des connaissances

Les écrits actuels en didactique de l’oral font état de besoins prioritaires dans ce champ disciplinaire. Parmi ces besoins, nous retrouvons entre autres la formation continue du personnel scolaire, car peu de personnes enseignantes ont été formées à la didactique de l’oral (Chnane-Davin, 2020; Dumais, 2015; Plessis-Bélair et al., 2020), un « développement de ressources accessibles » pour l’enseignement de l’oral (Bergeron et al., 2015, p. 23) et la nécessité « d’études sur le terrain permettant de jumeler la formation et la production de connaissances » (Sénéchal et Dolz-Mestre, 2019, p. 19). Plus précisément en ce qui concerne l’oral pragmatique, des conclusions de recherches et des états de la question ont mis de l’avant la nécessité que des recherches soient menées, notamment au secondaire (Bergeron et al., 2015; Dumais et Soucy, 2022b; Piot, 2005). Notre recherche répond à ces besoins et permet un important avancement des connaissances en apportant un éclairage nouveau sur l’enseignement et l’évaluation de l’oral pragmatique au secondaire, tant pour le français langue d’enseignement, l’anglais langue seconde que l’adaptation scolaire. Voyons plus en détails ces avancées :

-La place importante des émotions dans la communication orale : Dans sa typologie qui avait pour objectif de catégoriser tous les objets d’enseignement/ apprentissage de l’oral dans 10 types, Dumais (2014) a mis en évidence un type (une catégorie) nommé « émotion ». Malgré l’identification de ce type et d’objets de l’oral associés à ce dernier, les liens entre l’oral, les émotions et l’enseignement de ces dernières demeuraient nébuleux et peu documentés en didactique de l’oral. Par cette recherche, il a été possible de reconnaître la place importante des émotions dans la communication orale au secondaire et la pertinence de s’y intéresser avec des personnes adolescentes. Les résultats de cette recherche proposent aussi des façons de travailler les émotions avec les élèves du secondaire dans le but de développer leur compétence à communiquer oralement.

-De nouveaux objets de l’oral pragmatique : Cette recherche a permis de mettre en lumière de nouveaux objets de l’oral pragmatique et de comprendre que l’enseignement d’actes de parole n’était pas nécessairement

adapté à la réalité des personnes adolescentes, du moins dans le milieu où a eu lieu la recherche. Ce sont les obstacles à la communication et ce que nous avons nommé « astuces de communication » qui répondaient aux besoins des élèves du secondaire selon les enseignantes en ce qui concerne l'oral pragmatique, et ce, tant dans la discipline français langue d'enseignement, dans la discipline anglais langue seconde qu'en classe d'adaptation scolaire (notamment dans les programmes du parcours de formation axée sur l'emploi).

-Un oral qui va au-delà des genres formels : Les résultats de la recherche font état de la nécessité de dépasser un enseignement qui se limite essentiellement à des genres formels (exposé oral, par exemple) en classe pour s'intéresser à un oral du quotidien, soit l'oral pragmatique. Cet oral doit être utile tant en classe (dans plusieurs disciplines) que hors de la classe (dans des activités parascolaires, par exemple) pour donner du sens aux apprentissages et permettre aux élèves de mobiliser leurs apprentissages dans une multitude de situations.

-Une plus grande place pour l'oral pragmatique dans l'ensemble des programmes scolaires : Cette recherche, bien qu'elle ne concerne qu'une enseignante d'adaptation scolaire, ouvre la porte à une plus grande place pour l'oral pragmatique afin de répondre aux besoins des élèves d'une multitude de programmes scolaires québécois. En effet, les recherches nous apprennent que les élèves de la formation professionnelle n'ont souvent pas les acquis nécessaires en ce qui concerne la compétence à communiquer oralement, notamment en ce qui a trait aux rudiments de base de l'oral, ce qui nuit aux apprentissages (difficulté à exprimer leur incompréhension par exemple) et à « l'insertion professionnelle, dans un contexte où les exigences des employeurs à l'égard de la maîtrise du français sont de plus en plus élevées » (Boyer et Boisvert, 2020, p. 282). Des constats similaires sont observés à l'éducation des adultes où les élèves rencontreraient des difficultés dans de simples interactions du quotidien (Simoneau, 2019) et où la communication avec la personne enseignante serait un défi (Dumont et Rousseau, 2016; Rousseau et al., 2015), ainsi qu'en contexte d'éducation populaire où les adultes rencontreraient des difficultés en ce qui concerne les habiletés interactionnelles et sociales (Desmarais et al., 2005; Huard, 2025). Pour préparer tous les élèves à prendre la place qui leur revient dans la société, notamment

sur le marché du travail, et étant donné la variété des parcours scolaires et personnels possibles, une plus grande place pourrait être accordée à l'oral pragmatique dans l'ensemble des programmes scolaires.

-Des ressources pour enseigner l'oral pragmatique : Par sa nature, la recherche collaborative permet de partir des besoins et des préoccupations du terrain, et de coconstruire des ressources qui sont réellement applicables étant donné qu'elles ont été élaborées avec et par les personnes concernées. Cette recherche répond donc au besoin de développer des ressources accessibles pour l'enseignement de l'oral (Bergeron et al., 2015), et ce, en jumelant formation et production de connaissances (Sénéchal et Dolz-Mestre, 2019).

2. Pistes de solution ou d'action

Pour les personnes décideuses et gestionnaires

Les résultats de la recherche peuvent orienter les instances décisionnelles au ministère de l'Éducation en ce qui concerne la compétence à communiquer oralement. L'oral pragmatique gagnerait à faire explicitement partie du Programme de formation de l'école québécoise et des progressions, tant en français langue d'enseignement, en anglais langue seconde que dans les programmes en adaptation scolaire, et ce, afin de répondre aux réels besoins des élèves en communication orale. Actuellement, ce sont les genres oraux qui sont principalement mis de l'avant et les objets associés à l'oral pragmatique sont difficilement identifiables. Comprendre la manière dont les émotions peuvent interférer dans la communication, reconnaître les différentes composantes d'une situation de communication pouvant affecter la communication, comprendre que certains obstacles peuvent nuire à la communication et que certaines astuces peuvent favoriser une communication efficace et harmonieuse pourraient faire partie des éléments à enseigner en lien avec l'oral pragmatique. De plus, la pondération associée à la compétence à communiquer oralement en français langue d'enseignement et en adaptation scolaire devrait être revue à la hausse comme c'est le cas en anglais langue seconde. Cette pondération semble exercer une influence sur le temps accordé à l'oral en classe comme le laisse paraître nos résultats de recherche. En outre, les personnes décideuses et gestionnaires devraient reconnaître le manque de

formation en didactique de l'oral tant en formation initiale que continue et offrir davantage de formations pour que l'oral prenne la place qui lui revient dans la formation des élèves. Des dispositifs d'accompagnement professionnel pourraient être créés par le ministère de l'Éducation du Québec pour les personnes enseignantes. Plus précisément, nous recommandons aux personnes décideuses d'investir dans le développement de formations continues de type collaboratif (communautés d'apprentissage, par exemple) puisque notre recherche a su démontrer l'apport de la dimension collaborative pour le développement professionnel des personnes enseignantes. Pour les personnes gestionnaires en particulier, la libération du temps de classe s'avère essentielle pour assurer un développement professionnel optimal. En résumé, les messages clés pour les personnes décideuses et gestionnaires sont les suivants :

- Accorder une place à l'oral pragmatique et à ses objets dans les programmes de formation, tant en français langue d'enseignement, en anglais langue seconde qu'en adaptation scolaire.
- Augmenter la pondération associée à la compétence à communiquer oralement en français langue d'enseignement et en adaptation scolaire comme c'est le cas en anglais langue seconde.
- S'assurer que la formation initiale au secondaire en enseignement du français langue d'enseignement, en anglais langue seconde et en adaptation scolaire comporte une formation de qualité en didactique de l'oral et que celle-ci intègre l'oral pragmatique.
- Investir dans le développement de formations continues de type collaboratif afin de mieux outiller les personnes enseignantes à enseigner l'oral, notamment l'oral pragmatique.

Pour les personnes formatrices

Pour les personnes qui œuvrent à la formation initiale et continue des personnes enseignantes (personnes directrices de programmes, professeures, chargées de cours et superviseuses, par exemple), nous recommandons qu'une formation en didactique de l'oral soit offerte à toutes les personnes enseignantes et futures enseignantes du secondaire de français langue d'enseignement, de l'anglais langue seconde et de l'adaptation scolaire, et que cette formation inclut l'oral pragmatique. Les pistes d'actions à privilégier dans cette formation sont notamment une prise de conscience du rôle important de l'oral en contexte scolaire et extrascolaire et ses liens avec la littératie, présenter la diversité des approches pour enseigner l'oral, ce qui inclut l'approche didactique de l'oral pragmatique, reconnaître le lien important entre les émotions et la communication orale, et favoriser l'interdisciplinarité pour assurer le développement de la compétence à

communiquer oralement des élèves. Enfin, nous encourageons les personnes formatrices à présenter et à utiliser des résultats de recherche et des ressources coconstruites dans le cadre de recherches participatives pour assurer des liens entre la théorie et la pratique et pour refléter la réalité québécoise. En résumé, les messages clés pour les personnes formatrices sont les suivants :

- Donner accès à une formation en didactique de l'oral aux personnes enseignantes et futures enseignantes.
- Valoriser l'oral et sa didactique, ce qui inclut l'oral pragmatique, en formation initiale et continue.
- Utiliser les ressources et les résultats de recherches issus de recherches participatives québécoises pour la formation initiale et continue.

Pour les personnes enseignantes

Pour les personnes enseignantes, les résultats de la recherche nous montrent l'importance d'accorder du temps en classe au développement de la compétence à communiquer oralement. Il s'agit d'une compétence essentielle pour les élèves pour bien fonctionner en classe et hors de la classe au quotidien et éventuellement sur le marché du travail. L'enseignement de genres oraux tels que l'exposé oral et le débat ne sont pas suffisants pour assurer une compétence à communiquer oralement optimale pour les élèves. Ces derniers ont aussi besoin d'apprendre un oral qui leur est utile pour gérer les interactions orales du quotidien qui se déroulent en classe et hors de classe. L'oral pragmatique doit donc faire partie de l'enseignement de l'oral au secondaire, tant en français langue d'enseignement, en anglais langue seconde qu'en adaptation scolaire. De plus, nous recommandons que l'enseignement de l'oral ait comme point de départ les difficultés rencontrées au quotidien par les élèves pour que l'oral ait du sens pour eux. Nous recommandons également que l'oral soit pleinement considéré comme une compétence de la littératie afin qu'il soit enseigné dans le but de former les élèves non seulement à la prise de parole en contexte scolaire, mais également en contexte extrascolaire. Nous recommandons aussi que cet enseignement se rapproche de situations authentiques pour assurer la réussite scolaire et sociale des élèves, car « l'oral est un outil de socialisation et d'insertion professionnelle pour tous les citoyens » (Dolz, 2017, p. 302). De plus, nous préconisons qu'un travail sur les émotions (les nommer, les reconnaître chez soi et chez l'autre, comprendre leurs effets sur la communication) soit préalable à

l'enseignement de l'oral. Enfin, nous encourageons les personnes enseignantes à collaborer avec les personnes enseignantes d'autres disciplines en ce qui concerne l'enseignement de l'oral, et plus précisément de l'oral pragmatique. Cela permettra un meilleur réinvestissement des apprentissages par les élèves puisqu'ils pourront mobiliser, par exemple, les mêmes astuces de communication en classe d'anglais et de français. En résumé, les messages clés pour les personnes enseignantes sont les suivants :

- Accorder plus de temps en classe à l'enseignement de l'oral.
- Dépasser le seul enseignement de genres oraux pour intégrer également l'oral pragmatique.
- Considérer l'oral comme une compétence de la littératie afin qu'il soit enseigné en tenant compte des attentes et des contextes scolaires et extrascolaires afin de mieux former les élèves à la vie en société.
- Collaborer avec des personnes enseignantes d'autres disciplines afin que les apprentissages en oral pragmatique puissent être mobilisés dans plus d'une discipline scolaire.

3. Limites de la recherche

Plusieurs limites doivent être nommées en lien avec cette recherche. La première concerne le nombre restreint d'enseignantes qui a participé à l'entièreté de la recherche, soit quatre enseignantes. De plus, ces quatre enseignantes provenaient d'un seul milieu plutôt homogène. Aussi, elles ont été choisies parce qu'elles étaient accessibles dans le milieu visé par la recherche, c'est-à-dire par échantillonnage non probabiliste, plus précisément par échantillonnage proximal (Gaudreau, 2011). Elles avaient un intérêt à ajuster leurs pratiques, ce qui a assurément réduit les résistances face aux changements. De plus, il n'est pas possible de parler de généralisation des résultats étant donné la taille et la non-représentativité de notre échantillon, mais une transférabilité des résultats obtenus nous semble possible et plausible selon ce que nous connaissons du milieu scolaire. Aussi, malgré les différents moyens et outils de collecte de données déployés, les données sont principalement issues de pratiques déclarées, donc autorapportées. Le contexte pandémique a également influencé les résultats puisque les pratiques d'enseignement de l'oral ont été à certains moments restreintes en raison de mesures sanitaires. Enfin, il s'avère important de souligner que l'expertise de l'équipe de recherche ne concerne pas l'anglais langue seconde, ce qui a sans doute limité certaines interprétations des résultats.

Partie E — Nouvelles pistes ou questions de recherche

Sur le plan de l'avancement des connaissances scientifiques, la recherche gagnerait à être répliquée pour donner davantage de poids aux résultats. Nous considérons qu'il serait pertinent de mener une recherche similaire, mais dans d'autres milieux de pratique québécois et même ailleurs dans la francophonie. Comme notre milieu de collecte de données était particulièrement homogène et qu'une partie de la recherche a eu lieu en contexte pandémique, il serait pertinent de savoir comment l'oral pragmatique serait déployé et comment les ressources coconstruites pourraient être utilisées dans d'autres milieux. La recherche pourrait également être de nouveau menée dans d'autres milieux, mais cette fois en s'attardant aux pratiques effectives des personnes enseignantes en allant observer dans les classes et en collectant des données directement auprès des élèves. Il serait aussi pertinent de mener une nouvelle recherche collaborative avec des personnes enseignantes d'autres disciplines (projet personnel d'orientation, par exemple) pour mettre en pratique les ressources coconstruites et le modèle de l'atelier formatif ajusté, et afin de documenter l'interdisciplinarité possiblement générée par l'oral pragmatique. Également, puisque l'oral a été peu étudié dans les programmes d'adaptation scolaire et que nos résultats démontrent une grande utilité de l'oral pragmatique pour les élèves de ces programmes, notamment ceux en lien avec la préparation à l'emploi, il serait pertinent de poursuivre les recherches en adaptation scolaire. L'oral pragmatique pourrait aussi faire l'objet de recherches à la formation générale des adultes et en contexte d'éducation populaire étant donné les besoins en communication orale de ces personnes apprenantes (Desmarais et al., 2005; Dumont et Rousseau, 2016; Huard, 2025; Rousseau et al., 2015; Simoneau, 2019). Il serait également pertinent de mettre à l'essai le modèle de l'atelier formatif ajusté à l'oral pragmatique et les ressources coconstruites en contexte de formation professionnelle dans le cadre d'une recherche-action étant donné les similitudes avec les programmes du parcours de formation axée sur l'emploi en adaptation scolaire de notre recherche. En outre, de façon plus générale, la place des émotions dans l'enseignement auprès des élèves de 12 ans et plus mériterait d'être davantage documentée en contexte québécois afin d'avoir un meilleur portrait de la situation.

Partie F — Références en lien avec le projet de recherche

Cette section présente les différentes contributions issues du projet de recherche au moment où le rapport a été écrit. La bibliographie de ce rapport de recherche se trouve à l'**annexe 1**.

Publications avec évaluation par les pairs

-Dumais, C., Soucy, E., Robitaille, C. et Nolin, R. (Soumis). Coconstruction de ressources pour favoriser le développement de l'oral pragmatique des adolescents par l'entremise des émotions et des astuces de communication. *Tréma*.

-Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. et Desrochers, K. (2023). [L'oral pragmatique et la littératie au centre des préoccupations d'enseignantes québécoises : effets de la pandémie de Covid-19 sur les besoins d'élèves et d'enseignantes](#). *Repères*, 68, 123-144.

-Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. et Nolin, R. (2023). [L'oral pragmatique à l'école québécoise : échos d'une recherche collaborative en cours](#). *La lettre de l'AIRDF*, 71, 58-60.

Publication sans évaluation par les pairs

-Robitaille, C., Dumais, C., Soucy, E., Simard, R. et Racine, M. (2024). [Des astuces de communication comme ressources pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire en adaptation scolaire](#). *Formation et profession*, 32(2), 1-4. → [Complément de l'article](#)

Communications scientifiques

-Dumais, C., Soucy, E., Robitaille, C. et Nolin, R. (2024). Coconstruction de ressources pour favoriser le développement de l'oral pragmatique des adolescents par l'entremise des émotions et des astuces de communication. *Rencontres du réseau international francophone de Recherche en Éducation et Formation (REF) - Symposium « (Dé)contextualiser l'enseignement/ apprentissage de l'oral : quels défis à relever? »*. Fribourg, Suisse, juillet

-Dumais, C., Soucy, E., Gouveia, M. et Robitaille, C. (2024). Vers un enseignement de l'oral qui va au-delà des murs de l'école : résultats d'une recherche collaborative en contexte québécois. *91^e Congrès de l'ACFAS*.

Colloque « Légitimer le rôle et la place de l'oral à l'école et au-delà ». Ottawa, Canada, mai

-Dumais, C., Soucy, E., Gouveia, M., Robitaille, C. et Nolin, R. (2023). Développer la compétence à communiquer oralement d'élèves de la fin du primaire et du secondaire par l'entremise de l'oral pragmatique : résultats d'une 2e année de recherche. *90^e Congrès de l'ACFAS. Colloque « Former à l'oral : état actuel des recherches ».* Montréal, Québec, mai

-Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. et Desrochers, K. (2022). Enjeux et défis de la recherche en didactique de l'oral en contexte de pandémie : le cas d'une recherche collaborative. *Colloque en éducation du réseau de l'Université du Québec – 24^e édition.* Lévis, Québec, août

-Dumais, C. et Soucy, E. (2022). Recherches collaboratives et didactique de l'oral : quelle légitimité pour les résultats? *15^e Colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) « Les recherches en didactique du français : nos résultats en question(s) ».* Louvain-la-Neuve, Belgique, mai

-Dumais, C., Soucy, E., Gouveia, M., Lachapelle, J. et Robitaille, C. (2022). Développer la compétence à communiquer oralement d'élèves de la fin du primaire et du secondaire par l'entremise de l'oral pragmatique : résultats d'une première année de recherche collaborative. *89^e Congrès de l'ACFAS. Colloque « Quelle place pour l'oral dans la société du 21^e siècle? ».* En ligne, Québec, mai

-Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. et Gouveia, M. (2022). Communication orale et oral pragmatique : quels besoins pour les élèves et les enseignants québécois de la fin du primaire et du secondaire? *9^e Colloque international en éducation du CRIFPE. Symposium « La communication au cœur de la réussite éducative ».* Montréal, Québec, mai

Communications professionnelles et entrevues avec les médias : huit communications auprès de personnes enseignantes (entre autres au congrès de l'Association québécoise des professeurs de français [AQPF], au congrès de la Société pour le perfectionnement de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec [SPEAQ] et au congrès de l'Association québécoise des enseignants du primaire [AQEP]), dont la plupart avec les enseignantes du projet, ont été faites à ce jour et une entrevue a eu lieu avec des médias (Radio-Canada).

Annexe 1 — Bibliographie complète

Références du rapport de recherche

Allen, N. (2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale. *Langage et littératie*, 16(2), 1-16.

Allen, N. (2017). Développer la littératie volet oral pour favoriser la transition interordre entre le primaire et le secondaire : quelques considérations théoriques. *Revue Canadienne de l'éducation*, 40(4), 638-664. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3115>

Arousseau, E., Jacob, E., Laplume, J., Coté, C. et Couture, C. (2020). Recherche collaborative : défis relevés de chercheuses en herbe. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 132-149. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.975>

Baudry, C., Pearson, J. et Tarabulsy, G. M. (2025). *Adaptation des enfants, des adolescents et de leurs familles dans le contexte de la pandémie de COVID-19*. Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, R., Dumais, C., Harvey, B. et Nolin, R. (2015). Introduction. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (Dir.). *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 13-25). Peisaj.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>

Boyer, P. et Boisvert, M. (2020). La prise en compte des compétences linguistiques dans la formation professionnelle : défis et pistes d'intervention. Dans É. Mazalon et M. Dumont (Dir.). *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 279-296). Presses de l'Université du Québec.

Châteauevert-Fortier, C. (2020). *L'enseignement de l'oral en espagnol langue tierce au secondaire québécois à partir d'un cadre théorique en français langue première* [essai, Université du Québec à Trois-Rivières]. Répertoire des essais déposés de la maîtrise en enseignement au secondaire. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC6953/O0004291023_Chateauevert_Fortier_C_08_20.pdf

Chnane-Davin, F. (2020). L'oral socle d'apprentissage dans l'interaction enseignant-élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans P. Dupont (Dir.). *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (p. 67-84). Presses universitaires du Midi.

Colognesi, S. et Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-19. <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/29365>

Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U. et Botting, N. (2019). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD). *European child & adolescent psychiatry*, 28(7), 993-1004. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6647450/>

Couture, C. (2015). Collaborer pour ajuster les pratiques d'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire : vers une didactique plus intégrative. Dans G. Samson, N. Sylla et C. Couture (dir.), *Recherche*

participative & didactique pour les enseignants. Perspectives croisées en Science & Technologie (p. 177-203). Les éditions Ovadia.

d'Arripe, A., Oboeuf, A. et Routier, C. (2014). L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, 1(1), 96-124. <https://doi.org/10.7202/1025747ar>

De Grandpré, M. (2015). Les fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique au primaire. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (Dir.). *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 53-66). Peisaj.

De Grandpré, M. (2016). *Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9180/>

Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire, *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus P., Poirier L. et Couture C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33- 64.

Desmarais, D., Boyer, M. et Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire : Dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2). 273-296. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2005-v31-n2-rse1040/012756ar.pdf>

Desrochers, K. (2023). *Effets des coévaluations formatives élève – élève et enseignante – élève sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://umontreal.scholaris.ca/items/d7c60a11-3b57-41a7-88ce-6a49696a5f09>

Dolz, J. (2017). Postface. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie. (Dir.) *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 301-303). Éditions Peisaj.

Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/>

Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (Dir.). *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Éditions Peisaj.

Dumais, C. (2021). [Pourquoi enseigner l'oral?](#) *Vivre le primaire*, 34(3), 26-28.

Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.

Dumais, C. et Nolin, R. (2018). Apprendre à s'excuser au primaire. *Vivre le primaire*, 31(3), 60-62.

Dumais, C. et Plessis-Bélaire, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie. (Dir.) *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 175-200). Éditions Peisaj.

Dumais, C. et Soucy, E. (2022a). L'oral et ses liens avec la lecture et l'écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (Dir.). *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire. Tome 2* (p. 303-317). Chenelière Éducation.

Dumais, C. et Soucy, E. (2022b). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-16.

Dumais, C., Soucy, E. et Gouveia, M. (2024). *Favoriser une communication efficace et harmonieuse : astuces de communication pour faire face à certains obstacles*. Université du Québec à Trois-Rivières. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC7801/O0006142786_Des_obstacles_et_des_astuces_de_communication_FR.pdf

Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. et Desrochers, K. (2023). L'oral pragmatique et la littératie au centre des préoccupations d'enseignantes québécoises : effets de la pandémie de Covid-19 sur les besoins d'élèves et d'enseignantes. *Repères*, 68, 123-144. <https://journals.openedition.org/reperes/6108>

Dumont, M. et Rousseau, N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes. Besoins et pistes d'intervention*. Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.

Huard, V. (2025). *Aider les adultes en alphabétisation populaire à développer leurs compétences en littératie : apports et limites de l'oral réflexif dans la coconstruction de sens en lecture* [essai, Université du Québec à Trois-Rivières]. Dépôt des essais de la maîtrise en éducation – orthophonie (2512). https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC4714/O0006338726_Vanessa_Huard.D_pot_final.pdf

Korzycka, E. (2024). *Développer la compétence à communiquer oralement en anglais langue seconde d'apprenants adultes en milieu carcéral par l'entremise d'actes de parole*. [essai, Université du Québec à Trois-Rivières].

Lafontaine, L. (2013). Reading and oral literacy in disadvantaged communities: Quebec kindergarten, first and second grade teacher's perceptions and practices. *International Journal of Humanities*, 10, 69-80.

Lafontaine, L. et Hébert, M. (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (Dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 85-107). Éditions Peisaj.

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

Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). La littératie. Un concept en évolution. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (Dir.),

Littératie. Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements (p. 1-11). Presses de l'Université du Québec.

Lamboy, B., Shankland, R. et Williamson, M.-O. (2021). *Les compétences psychosociales. Manuel de développement*. DeBoeck Supérieur.

Le Cunff, C. (2012). Les discours oraux dans les tâches scolaires en interaction : un objet d'enseignement à définir. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 35-50). Éditions Peisaj.

Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Éditions Bertrand-Lacoste.

Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal], Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5807/1/M13014.pdf>

Papi, C. (2024). *Favoriser l'apprentissage et le bien-être. Tutorat et autres dispositifs d'accompagnement*. Presses de l'Université du Québec.

Piot, T. (2005). Les malentendus dans les situations de communication orale scolaire. Dans J.-F. Halté et M. Rispaïl (Dir.) *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* (p. 205-216). L'Harmattan.

Plessis-Bélair, G. Buors, P. et Huard-Huberdeau, S. (2020). Quand la langue française fait partie de mon identité et constitue l'outil de ma pensée : la prise en compte du français parlé spontanément à l'école en contexte minoritaire. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (Dir.). *Didactique du français en contextes minoritaires. Entre normes scolaires et plurilinguisme* (p. 107-131). Presses de l'Université d'Ottawa.

Rousseau, N., Dumont, M., Leclerc, D., Massé, L., Beaumier, F., Bergevin, S. et McKinnon, S. (2015). Mise en relation des besoins d'aide à l'apprentissage et des besoins de formation des enseignants exerçant à la formation générale des adultes auprès des jeunes de 16 à 18 ans ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (Dir.). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 139-164). Presses de l'Université du Québec.

Sénéchal, K. (2020). De la pertinence de considérer les représentations des praticiens dans la formation à l'enseignement de l'oral. Dans P. Dupont (Dir.). *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (p. 23-36). Presses universitaires du Midi.

Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2011). Y a-t-il une place pour l'oral dans la classe de français au secondaire? *Les cahiers de l'AQPF*, 1(1), 4-5.

Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 185-199). Peisaj.

Sénéchal, K. et Dolz-Mestre, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (Dir.). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 19-41). Peisaj.

Simoneau, C. C. (2019). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8805/>

Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1er cycle du primaire*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12984/>

Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*, 30(3), 1-14. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.724>

Vinel, É. et Bautier, É. (2020). Des échanges langagiers dans la classe pour construire des usages cognitifs du langage et réduire les inégalités scolaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(3), 557-568.

Annexe 2 — Ajustement du modèle de l'atelier formatif

Étapes d'un atelier formatif	Explications du modèle (Dumais et Messier, 2016, p. 17-18)	Ajustements du modèle à la suite de la recherche ²
1. Élément déclencheur	Au départ, il est important de présenter l'objet de l'oral à travailler à partir d'un élément déclencheur sans que soit nommé l'objet. Ce peut être, par exemple, par la présentation d'un enregistrement audio ou vidéo dans lequel on retrouve l'objet à travailler, ou encore par un modelage, effectué par les élèves ou l'enseignant, de l'objet. La présentation mettra tout d'abord en valeur une mauvaise utilisation de l'objet de l'oral (contre-exemple) afin de susciter une réaction chez les élèves et de créer un intérêt. Un bon exemple est présenté par la suite.	Plutôt que de présenter un contre-exemple et un exemple, une mise en situation inspirée de situations réelles vécues par les élèves est présentée oralement, est lue ou est mise en pratique par l'enseignante avec un ou des élèves ou des personnes enseignantes. Cela permet d'intégrer au moins un obstacle à la communication qui est le point de départ de l'atelier formatif.
2. État des connaissances	L' état des connaissances consiste à demander aux élèves les points faibles et les points forts de l'élément déclencheur (contre-exemple et exemple) et d'identifier l'objet de l'oral. Cela permet de connaître les connaissances antérieures des élèves et de faire le point sur leurs représentations quant à l'objet travaillé. S'il a été possible de filmer l'élément déclencheur, il peut être souhaitable de le visionner.	Des questions sont posées aux élèves pour les amener à prendre conscience des émotions en jeu chez les personnages de la mise en situation et pour les amener à nommer ces émotions. Puis une discussion a lieu pour comprendre les émotions identifiées par les élèves et constater les différences de perception de chacun. Une réflexion en grand groupe est aussi faite sur les répercussions de ces émotions sur la communication. Par la suite, les élèves sont invités à nommer les points forts et les points faibles de la mise en situation, puis à identifier l'obstacle à la communication et à tenter de le nommer. Un nom est donné à l'obstacle avec l'aide de la personne enseignante.
3. Enseignement	Après l'état des connaissances, l'objet de l'oral est enseigné, et ce, à partir des représentations des élèves. Il y a donc enseignement de l'objet et ce dernier est décortiqué afin que les élèves le comprennent bien et prennent connaissance de son utilisation dans divers contextes. L'enseignant fait un modelage de l'objet et prend le temps de bien le définir avec les élèves. Pour orienter son enseignement de l'objet de l'oral, l'enseignant, à l'aide des élèves, peut répondre aux questions suivantes : <i>quoi?</i> (définition de l'objet), <i>comment</i> mettre en pratique l'objet?, <i>pourquoi</i> apprendre cet objet (son importance et sa pertinence)? et <i>quand</i> mettre en pratique cet objet? Il peut répondre à ces questions dans un document (un référentiel) qui sera conservé par les élèves ou affiché dans la classe.	À cette étape, les élèves sont invités à trouver une solution pour pallier l'obstacle à la communication. Cette solution est l'astuce à la communication. Avec l'aide de la personne enseignante, les élèves donnent un nom à cette astuce et complètent le référentiel. Un modelage est ensuite fait par la personne enseignante. Cette dernière peut faire le modelage à partir de la production initiale où elle inclut l'astuce de communication ou elle peut inventer une autre situation.

² Un article est en cours d'écriture pour présenter en détail les ajustements qui ont été faits et les réflexions derrière ces ajustements.

Étapes d'un atelier formatif	Explications du modèle (Dumais et Messier, 2016, p. 17-18)	Ajustements du modèle à la suite de la recherche
4. Mise en pratique	Pour favoriser l'apprentissage, il y a mise en pratique de l'objet par les élèves. Ces derniers réinvestissent les apprentissages dans des activités en petits groupes ou avec tout le groupe. Il est important de spécifier que ce ne sont pas tous les élèves qui ont besoin de participer à la mise en pratique. « Les élèves apprennent de plusieurs façons : dans l'action, par imitation et par observation » (Lafontaine, 2007, p. 20).	Cette étape reste sensiblement la même à la différence que la mise en situation de l'étape 1 peut être la mise en pratique en y intégrant l'astuce à la communication si l'enseignante n'a pas fait son modelage à partir de celle-ci. Autrement, les élèves sont amenés à mettre en pratique leurs apprentissages en lien avec l'astuce de communication et les émotions par des analyses de mises en situation, en créant des mises en situation avec l'astuce de communication, etc.
5. Retour en grand groupe	Un retour en grand groupe est effectué à la suite de la mise en pratique ainsi qu'une synthèse pour assurer la compréhension de l'objet de l'oral travaillé. Une équipe ou quelques élèves refont la mise en pratique devant le groupe, à titre d'exemple, pour s'assurer de la compréhension de l'objet.	Aucun changement.
6. Activité métacognitive	Finalement, afin de permettre aux élèves de bien consolider les apprentissages, une ou plusieurs activités métacognitives leur sont proposées. Par exemple, ce peut être le fait de répondre à des questions dans un journal de bord. L'enseignant peut aussi créer avec les élèves une carte conceptuelle qui reprend l'ensemble des apprentissages. Cela permet aux élèves de réfléchir à leurs apprentissages, de garder des traces écrites de ces derniers et de mettre par écrit leur réflexion.	Aucun changement.

Annexe 3 — Exemple d'un atelier formatif

Atelier formatif

Obstacle à la communication : État émotionnel

Astuce de communication : Je choisis le bon moment

Caractéristiques des élèves au moment de créer cet atelier formatif :

Classe du programme PFAE (parcours de formation axée sur l'emploi) – Adaptation scolaire

Élèves entre 15 et 18 ans qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et de comportement

Contexte précis qui a mené à l'élaboration de cet atelier :

Plusieurs élèves vivent des conflits avec leur entourage, car ils se concentrent sur leur besoin à exprimer sans vérifier si l'autre personne est réceptive ou s'il s'agit d'un moment opportun pour s'exprimer. Un élève avait dit en classe qu'il était déçu qu'un collègue ait obtenu une augmentation de salaire avant lui. Souvent, les élèves sont imprécis sur leur intention de communication et se retrouvent dans une situation problématique.

D'autres exemples de contextes à l'école et hors de l'école qui peuvent mener à enseigner cette astuce de communication :

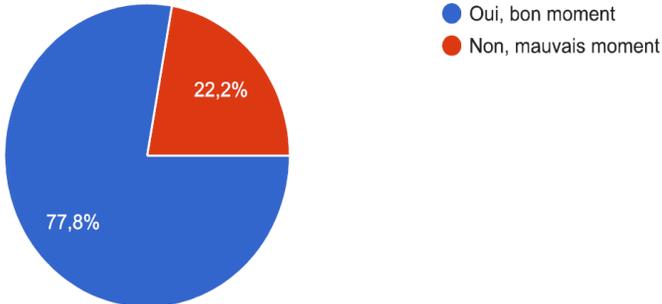
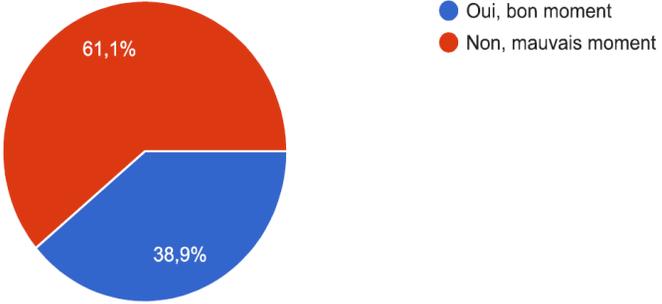
-Faire une demande

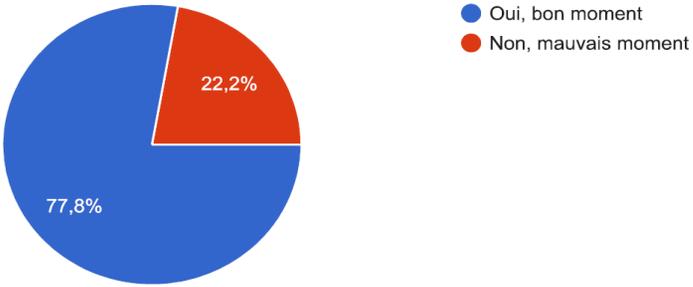
-Informé d'un sujet délicat

-Informé d'une bonne ou mauvaise nouvelle

Étapes	Explications	Matériel
<p>Étape 1 Élément déclencheur</p>	<p>Une mise en situation est projetée sur le tableau numérique interactif (TNI) et lue aux élèves :</p> <p><i>J'arrive au travail le matin et j'ai prévu dire à mon patron que j'aimerais une augmentation de salaire, car j'ai su qu'un collègue qui travaille depuis moins longtemps que moi vient d'être augmenté. Je suis prêt. Je sais ce que je veux dire. J'ai prévu de lui parler après le « meeting » du matin.</i></p> <p><i>Au « meeting » du matin, mon patron se fâche parce qu'on a du retard dans les commandes, que les clients se sont plaints et qu'on a perdu un contrat. Si on ne reprend pas notre retard, on va être dans le trouble. Je reçois ensuite ma liste de tâches à faire pour la journée.</i></p> <p><i>Directement après la rencontre, je m'approche de mon patron et je lui dis que j'ai su pour l'augmentation de mon collègue et que ce n'est pas juste. Moi aussi je mérite une augmentation et je travaille fort depuis un an et demi ici.</i></p> <p><i>Mon patron me répond très fort : « T'as pas compris ce que je viens de dire? On est dans le trouble et tu penses que je vais te donner une augmentation? » et il s'en va.</i></p>	<p>Une diapositive avec la mise en situation pour la projeter.</p>
<p>Étape 2 État des connaissances</p>	<p>Des questions sont posées aux élèves afin de les amener à prendre conscience et à identifier l'émotion vécue, à la comprendre, à la verbaliser et à identifier l'obstacle à la communication.</p> <p>Question 1 : Est-ce que l'employé mérite son augmentation? Question 2 : Pourquoi n'a-t-il pas obtenu son augmentation selon vous? Question 3 : Comment se sont sentis le patron et l'employé? (Amener les élèves à reconnaître les émotions) Question 4 : Comment aurait-il pu s'y prendre autrement pour obtenir son augmentation? Question 5 : Quel est le problème de communication principal?</p> <p>Nom de l'obstacle à la communication : État émotionnel Définition : Ne pas être émotionnellement disponible lors d'une interaction.</p> <p>Question 6 : Comment pourrait-on éviter cet obstacle à la communication?</p>	<p>Le tableau des émotions pour la question 3</p>
<p>Étape 3 Enseignement</p>	<p>À la suite de la réponse de la 6^e question de l'état des connaissances, l'enseignante enseigne l'astuce de communication. Pour cela, elle remet un référentiel vierge aux élèves qu'elle complète avec eux dans les mots des élèves. Au préalable, l'enseignante a complété le référentiel afin d'être prête à guider les élèves pour remplir le référentiel avec eux.</p> <p>Astuce enseignée : Je choisis le bon moment.</p>	<p>Référentiel vierge pour les élèves</p> <p>Référentiel complété pour l'enseignante</p>

Étapes	Explications	Matériel
	<p>Une fois le référentiel complété, l'enseignante fait un modelage pour montrer aux élèves comment il est possible de mobiliser l'astuce.</p> <p>Modelage : Reprise de la mise en situation (élément déclencheur) présentée au début dans lequel l'enseignante met en mot comment elle aurait réagi à la place de l'employé en mettant en pratique l'astuce de communication « Je choisis le bon moment ». Elle explicite comment elle mobiliserait l'astuce.</p> <p><i>J'arrive au travail le matin et j'ai prévu dire à mon patron que j'aimerais une augmentation de salaire, car j'ai su qu'un collègue qui travaille depuis moins longtemps que moi vient d'être augmenté. Je suis prêt. Je sais ce que je veux dire. J'ai prévu de lui parler après le « meeting » du matin.</i></p> <p><i>Au « meeting » du matin, mon patron se fâche parce qu'on a du retard dans les commandes, que les clients se sont plaints et qu'on a perdu un contrat. Si on ne reprend pas notre retard, on va être dans le trouble. Je reçois ensuite ma liste de tâches à faire pour la journée.</i></p> <p><i>Oh! oh! Je me rends compte que mon patron n'est pas de bonne humeur. Si je vais le voir maintenant je risque de me faire mal recevoir. J'ai vraiment envie de me débarrasser de mon stress et de régler la situation avec mon patron. Je décide d'aller faire mes tâches et de lui parler plus tard.</i></p> <p><i>Après le dîner, je vois que mon patron est seul dans son bureau alors je décide d'aller le voir. Je lui demande s'il a 5 minutes parce que j'aimerais lui demander quelque chose. Il me dit calmement que je peux entrer le voir. Je lui dis que j'ai su que mon collègue a reçu une augmentation et lui dis que j'ai l'intention de travailler longtemps ici et que j'aimerais aussi avoir une augmentation. Il me répond qu'il a manqué de temps cette semaine avec les problèmes dans les commandes et qu'il avait déjà prévu m'augmenter.</i></p>	
<p>Étape 4 Mise en pratique</p>	<p>Afin que les élèves puissent réfléchir à l'utilisation de l'astuce de communication dans une variété de contextes, chaque élève doit aller en ligne dans le Classroom de l'enseignante pour compléter un questionnaire Form (voir document intitulé « Exemple de questionnaire » qui accompagne cet atelier sur le site pour voir l'ensemble des contextes). Les élèves doivent lire une situation et déterminer si la personne utilise adéquatement l'astuce de communication « Je choisis le bon moment ».</p> <p>Voici quelques exemples avec les réponses des élèves :</p>	<p>Prévoir un questionnaire en ligne afin que les élèves puissent y répondre.</p>

Étapes	Explications	Matériel				
	<p data-bbox="394 154 1171 305">Dans mon cours de math, l'élève assis devant moi me tappe sur les nerfs. J'aimerais être assis ailleurs ou que lui soit changé de place. J'hésite entre demander au prof de lui parler au début ou à la fin du cours. Je choisis de lui parler à la fin du cours.</p> <p data-bbox="394 326 506 347">18 réponses</p>  <table border="1" data-bbox="999 407 1224 467"> <tr> <td>● Oui, bon moment</td> <td>77,8%</td> </tr> <tr> <td>● Non, mauvais moment</td> <td>22,2%</td> </tr> </table> <p data-bbox="1262 147 1381 180">Copier</p>	● Oui, bon moment	77,8%	● Non, mauvais moment	22,2%	
● Oui, bon moment	77,8%					
● Non, mauvais moment	22,2%					
	<p data-bbox="394 792 1220 906">Ma mère entre du travail en chialant que mes souliers au milieu de l'entrée font du sable partout dans la maison. Je lui annonce que je suis accepté dans mon Dep!</p> <p data-bbox="394 927 506 948">18 réponses</p>  <table border="1" data-bbox="999 1008 1224 1068"> <tr> <td>● Oui, bon moment</td> <td>38,9%</td> </tr> <tr> <td>● Non, mauvais moment</td> <td>61,1%</td> </tr> </table> <p data-bbox="1262 789 1381 821">Copier</p>	● Oui, bon moment	38,9%	● Non, mauvais moment	61,1%	
● Oui, bon moment	38,9%					
● Non, mauvais moment	61,1%					

Étapes	Explications	Matériel
	<p>Je veux quitter mon emploi parce que j'ai trouvé un endroit qui m'intéresse davantage comme emploi d'été. Quand je réalise que mon patron est de super bonne humeur ce matin, je décide d'aller lui en parler directement.</p> <p>18 réponses</p>  <p>● Oui, bon moment ● Non, mauvais moment</p>	
<p>Étape 5 Retour en grand groupe</p>	<p>Une fois que tous les élèves ont rempli le questionnaire, un retour en grand groupe est fait. Grâce au questionnaire Form, il est possible de voir toutes les réponses des élèves sous forme de graphique circulaire. De cette façon, chaque situation peut être reprise et discutée en fonction des réponses obtenues.</p>	<p>Projeter les résultats du questionnaire.</p>
<p>Étape 6 Activité métacognitive</p>	<p>Sur une feuille, les élèves doivent répondre aux questions suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Que retiens-tu de l'atelier que nous venons de vivre? 2- À quoi cela pourrait te servir dans la vie? 3- Donne un exemple concret dans lequel tu utiliseras l'astuce de communication enseignée. 4- Quelles images pourrais-tu associer à l'obstacle à la communication « état émotionnel » et à l'astuce de communication « Choisir le bon moment » pour t'aider à t'en souvenir? 	<p>Une diapositive qui comprend les questions à projeter.</p>

Référentiel vierge à compléter par les élèves à l'aide de l'enseignante :

Nom de l'astuce de communication :	
Quoi ?	
Comment ?	
Pourquoi ?	
Quand ?	

Référentiel complété par l'enseignante :

Nom de l'astuce de communication : Je choisis le bon moment.	
Quoi ?	Attendre un moment où l'autre personne est disponible et n'est pas pressée, choquée ou émotionnellement pas réceptive.
Comment ?	Quelles sont les étapes à suivre pour mettre en pratique l'astuce « choisir le bon moment »? 1. J'évalue l'autre personne (regarde le non-verbal et comment il se comporte). 2. Je ne force rien, j'attends.
Pourquoi ?	Pour éviter des conflits inutiles, des embarras et pour augmenter mes chances d'avoir une bonne communication.
Quand ?	-Lorsque je reconnais ces éléments chez une personne : fatigue, trop occupée, trop émotive, heureuse, triste, etc. -Je dois tenir compte de l'endroit, du contexte et l'heure est importante.

Des contextes où l'on peut observer l'utilisation de la stratégie de communication :

Voir ce [lien](#) pour des exemples de contextes.

Réflexions sur la pratique de la part de l'enseignante :

Les élèves ont semblé aimer plus particulièrement le retour sur le questionnaire Forms en grand groupe pour débattre et discuter de l'application de l'astuce de communication.

Pistes pour l'évaluation :

C. Évaluation d'une astuce choisie



Cadre d'évaluation :

- Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale

E. Utilisation d'une astuce appropriée en contexte spontané



Cadre d'évaluation :

- Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale
- Adaptation à la situation de communication *
- Cohérence des propos *
- Utilisation d'éléments verbaux appropriés *

* Seulement ce qui a été enseigné

F. Trace du quotidien



Cadre d'évaluation :

- Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale
- Adaptation à la situation de communication *
- Cohérence des propos *
- Utilisation d'éléments verbaux appropriés *

* Seulement ce qui a été enseigné

Annexe 4 — Le site www.astucesdecommunication.ca

Une impression d'écran de la page d'accueil du site www.astucesdecommunication.ca

Astuces de communication

Recherche sur l'oral pragmatique



Accueil	<h2>Accueil</h2>  <p>ORAL PRAGMATIQUE</p> <p>LITTÉRATIE</p> <p>ÉMOTIONS</p>
Présentation du projet	
+ Public cible	
+ Fondements théoriques	
Astuces et obstacles de communication	
- Enseigner l'oral	
Enseigner l'oral	
La démarche de l'atelier formatif	
Des exemples d'ateliers formatifs en français	
Des exemples de mises en situation en français	
Exemples of formative workshops	
- Évaluer l'oral	
Évaluer l'oral	
Français, langue d'enseignement, primaire	
Français, langue d'enseignement, secondaire	
English, second language	
Questions et réponses	
+ Ressources gratuites	
Publications en lien avec la recherche	

Bienvenue sur le site [Astucesdecommunication.ca](http://www.astucesdecommunication.ca)!

Annexe 5 — Le tableau des émotions en français et en anglais

Le tableau des émotions

Valence	7 familles	Intensité						
		Très faible	Faible	Assez faible	Moyenne	Forte	Très forte	Extrêmement forte
+	JOIE	Confiant	Satisfait	Content	Joyeux	Heureux	Émerveillé	En extase
+	AMOUR	Doux	Tendre	Affectueux	Amoureux En amour	Passionné	En adoration	En vénération
-	PEUR	Préoccupé	Inquiet	Anxieux	Apeuré	Paniqué	Terrifié	Horriifié
-	COLÈRE	Contrarié	Irrité	Énervé	En colère	Exaspéré	Furieux	Enragé
-	TRISTESSE	Affecté	Chagriné	Peiné	Triste	Déprimé	Accablé	Anéanti
-	DÉGOUT	Dérangé	Incommodé	Amer	Dégoûté	Écœuré	Répugné	Horripilé
- ou +	SURPRISE	En alerte	Étonné	Déconcerté	Surpris	Frappé	Stupéfait	Ébahi

Document adapté de Lamboy, B., Shankland, R. et Williamson, M.-O. (2021). *Les compétences psychosociales. Manuel de développement*. DeBoeck Supérieur.

The table of emotions

Valence	7 families	Intensity						
		Very low	Low	Fairly low	Medium	High	Very high	Extremely high
+	JOY	Glad	Satisfied	Pleased	Joyful	Happy	Thrilled	Ecstatic
+	LOVE	Gentle	Tender	Affectionate	In love	Passionate	In adoration	In veneration
-	FEAR	Concerned	Worried	Anxious	Afraid	Panicked	Terrified	Horrified
-	ANGER	Upset	Irritated	Annoyed	Angry	Exasperated	Furious	Enraged
-	SADNESS	Affected	Gloomy	Unhappy	Sad	Depressed	Overwhelmed	Devastated
-	DISGUST	Disturbed	Bothered	Bitter	Disgusted	Sickened	Revolted	Repulsed
- or +	SURPRISE	Startled	Puzzled	Shocked	Surprised	Stunned	Amazed	Astonished

Document adapted from Lamboy, B., Shankland, R., & Williamson, M.-O. (2021). *Les compétences psychosociales. Manuel de développement*. DeBoeck Supérieur.

Annexe 6 — Le document « Favoriser une communication efficace et harmonieuse : astuces de communication pour faire face à certains obstacles » en français et en anglais

Favoriser une communication efficace et harmonieuse : astuces de communication pour faire face à certains obstacles



Document élaboré dans le cadre de la recherche *Développer des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique et coconstruire des ressources pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves de la fin du primaire et du secondaire : une recherche collaborative.*



Chercheur principal : **Christian Dumais**, professeur titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheuse : **Emmanuelle Soucy**, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheuse : **Maité Gouveia**, agente de réadaptation, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

Conception graphique et infographie

Raymond Nolin

Images et pictogrammes

Janique Lacerte

Financement de la recherche

Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Action concertée – Programme de recherche en littératie

Référence complète du document

Dumais, C., Soucy, E. et Gouveia, M. (2024). *Favoriser une communication efficace et harmonieuse : astuces de communication pour faire face à certains obstacles*. Université du Québec à Trois-Rivières.

Autorisation d'utilisation

Ce document peut être utilisé et partagé librement dans son intégralité seulement en conservant en tout temps la référence du document pour pouvoir y identifier les auteurs.

Table des matières

Des obstacles à la communication	Des astuces de communication
<u>Absence de contexte</u>3	<u>J'ai un non-verbal qui représente bien mon propos.</u>8
<u>Absence de régulateurs</u>3	<u>J'exprime clairement mon propos.</u>8
<u>Accusation</u>3	<u>J'utilise la rétroaction sandwich.</u>8
<u>Attitude globalisante</u>3	<u>J'utilise le pronom « JE ».</u>9
<u>Confusion entre les faits et les interprétations</u>3	<u>Je choisis le bon moment.</u>9
<u>Courts-circuits</u>3	<u>Je démontre que j'ai une écoute active.</u>9
<u>Culpabilisation</u>3	<u>Je détermine et j'énonce mon intention de prise de parole.</u>9
<u>Dévalorisation</u>3	<u>Je m'assure d'être dans une disposition émotionnelle adéquate.</u>10
<u>Donner trop d'information</u>4	<u>Je mets en contexte mon propos.</u>10
<u>Donner un ordre</u>4	<u>Je m'exprime avec considération pour mon interlocuteur.</u>10
<u>Double message</u>4	<u>Je parle à la bonne personne.</u>10
<u>Effet de halo</u>4	<u>Je réagis aux propos de mon interlocuteur.</u>11
<u>État émotionnel</u>4	<u>Je vérifie ma compréhension de la situation avant de réagir.</u>11
<u>Interrompre son interlocuteur</u>4	<u>Je vérifie si j'ai bien compris le propos de mon interlocuteur.</u>11
<u>Jugement</u>4	<u>Je vérifie si mon interlocuteur a bien compris mon propos.</u>11
<u>Langage non verbal nuisible</u>4	
<u>Manquer de filtre</u>4	
<u>Manquer de tact</u>5	
<u>Mauvais choix d'interlocuteur</u>5	
<u>Menace</u>5	
<u>Message au « tu »</u>5	
<u>Parasites physiques</u>5	
<u>Polarisation</u>5	
<u>Préjugé</u>5	
<u>Propos ayant traits à soi-même</u>5	
<u>Propos d'initié</u>6	
<u>Stéréotype</u>6	
<u>Tenir des propos décousus</u>6	
<u>Tenir des propos incohérents</u>6	

Références..... 12

Mise en contexte

À l'automne 2021, à la suite de l'obtention d'une subvention du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) (Action concertée – Programme de recherche en littératie), une équipe de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et des enseignantes du Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy au Québec se sont réunies afin de savoir comment ils pourraient enseigner et évaluer l'oral de façon à répondre aux réels besoins des élèves de la fin du primaire et du secondaire. Pour cela, ils ont décidé de mener une recherche collaborative qui est une façon de faire de la recherche « avec » le personnel enseignant plutôt que « sur » le personnel enseignant (Desgagné et Bednarz, 2005). Ce type de recherche est l'occasion de mettre en commun l'expertise du personnel enseignant et celui des chercheurs afin de créer de nouveaux savoirs. C'est donc dans ce contexte, pendant 3 ans, soit de 2021 à 2024, que l'équipe de recherche et les enseignantes se sont rencontrées à 13 reprises pour apporter des réponses à cette question, dans un contexte postpandémique, en s'intéressant plus particulièrement à l'oral pragmatique, à la littératie et aux émotions. Ce document-ci a été élaboré à la suite de plusieurs observations et mises en pratique en classe ainsi qu'après plusieurs échanges entre chercheurs et enseignantes. Il présente des obstacles à la communication à identifier et des astuces de communication et à enseigner lorsqu'on souhaite développer la compétence à communiquer oralement des élèves et plus particulièrement l'oral pragmatique.

L'oral pragmatique

L'oral pragmatique est une approche didactique de l'oral qui amène le locuteur à considérer l'effet produit sur l'interlocuteur lorsqu'il prend la parole (Maurer, 2001; Dumais et Soucy, 2022), et ce, sur la base de l'analyse de l'ensemble de la situation de communication (Soucy, 2019). « Le but est de permettre aux élèves, quel que soit leur milieu d'origine, de s'approprier les pratiques langagières utilisées à l'école et dans les différentes situations de la vie, donc de favoriser les réussites scolaires et sociales » (De Grandpré, 2015, p. 54). Cette approche didactique de l'oral permet des apprentissages qui seront utiles pendant toute la vie d'un individu (Maurer, 2001). Des recherches ont d'ailleurs démontré des retombées positives de cette approche : réduction des conflits et de la violence, augmentation des habiletés sociales, intégration au marché du travail, apprentissage d'une langue seconde, etc. Ce document présente les obstacles et les astuces de communication issus du projet de recherche nommé précédemment. Pour en savoir plus sur l'oral pragmatique, sur la façon d'enseigner les astuces de communication par l'entremise de l'atelier formatif, sur les différentes façons d'évaluer l'oral pragmatique et sur la place des émotions en communication orale, consultez le site suivant : www.astucesdecommunication.ca

Des obstacles à la communication

Définition

Un obstacle à la communication est un comportement ou un énoncé qui entrave la communication. Il peut entre autres être la cause d'une incompréhension, d'un malentendu, d'un malaise, d'un conflit, d'émotions négatives, etc. Il ne favorise pas une communication harmonieuse et peut fait perdre la face à l'interlocuteur ou au locuteur, c'est-à-dire que la personne peut se sentir déconsidérée, humiliée, désavouée, etc.

Sources

Les obstacles ainsi que les définitions présentés dans ce document proviennent en partie de De Vito (1993), de Guay et Lapointe (2009) ainsi que de Tremblay (2003). Ils ont été adaptés au contexte scolaire primaire et secondaire.



Obstacle à la communication	Définition	Exemple
Absence de contexte	Absence d'informations permettant à une personne de comprendre le propos dans un contexte précis.	Un élève parle pour la première fois de Frédéric sans avoir dit de qui il s'agit.
Absence de régulateurs	Absence de mots, de gestes et de sons qui démontrent une écoute active et empreinte d'ouverture.	Un élève parle à son ami et ce dernier n'a aucune réaction verbale, gestuelle ou sonore en lien avec le propos émis.
Accusation	Faire un reproche ou rendre l'autre responsable de quelque chose de négatif.	« Tu as copié sa partie de travail, c'est évident! »
Attitude globalisante	Utiliser des expressions ou des mots généralisants tels que « tout le monde », « toujours » et « jamais » qui engendre une attitude défensive.	« Tu ne m'écoutes jamais. Tu es toujours devant ton ordinateur. Tout le monde est d'accord avec moi. »
Confusion entre les faits et les interprétations	Considérer une supposition ou une déduction comme une vérité, considérer son interprétation, son hypothèse ou son raisonnement comme un fait.	« Elle n'a pas flatté mon chien en arrivant, elle déteste clairement les animaux! »
Courts-circuits	Deux personnes utilisent le même mot pour parler de deux réalités différentes, ce qui mène à une confusion.	« Cette tarte est écœurante! » « Oui, cela m'étonne beaucoup! » (La première personne fait référence au fait que la tarte est bonne et l'autre au fait qu'elle n'est pas bonne. La suite de l'échange se complexifiera puisqu'il y a deux visions différentes.)
Culpabilisation	Faire croire à l'autre qu'il est à l'origine d'une situation ou d'un malaise de sorte qu'il se sente mal à l'aise, rejeter la faute sur autrui.	« On a perdu la partie de soccer parce que tu n'étais pas là. »
Dévalorisation	Rabaisser l'autre pour se valoriser ou comparer l'autre à d'autres personnes dans le but de blesser l'autre.	« Tu es vraiment moins compétente en dessin que Marie. »

Obstacle à la communication	Définition	Exemple
Donner trop d'information	Émettre des propos sans sélectionner les éléments essentiels. Donner trop de détails sans que cela soit nécessaire.	Un élève explique un nouveau jeu en donnant beaucoup trop d'information, ce qui ne permet pas aux autres élèves de comprendre.
Donner un ordre	Imposer quelque chose à l'autre.	« Tu dois écrire la réponse de cette façon. »
Double message	Dire le contraire de ce qu'on veut dire, de ce qui est annoncé. Être ironique.	« Un vrai champion! » (à un ami qui a manqué un but au hockey).
Effet de halo	À partir de quelques défauts ou qualités ou de quelques informations, la personne amplifie la situation pour en arriver à une conclusion.	« Elle s'exprime facilement, elle est bien coiffée et porte une robe, c'est évident qu'elle est snob. »
État émotionnel	Ne pas être émotionnellement disponible lors d'une interaction.	Un élève est en colère contre son ami et n'est pas capable d'écouter son enseignante lui parler.
Interrompre son interlocuteur	Couper la parole ou empêcher, par une réaction, son interlocuteur de continuer son propos.	Une enseignante s'adresse à ses élèves : « L'évaluation de la semaine prochaine sera... ». Un élève se lève et jette son livre sur le sol pour protester.
Jugement	Émettre une opinion sur quelqu'un ou quelque chose, habituellement de façon défavorable.	« Tu es vraiment immature. »
Langage non verbal nuisible	Tant pour le locuteur que l'interlocuteur, communiquer une information à l'aide du corps qui va à l'encontre de ce qu'on veut dire ou qui nuit à la communication.	S'excuser en souriant. Regarder son téléphone plutôt que de regarder la personne qui parle.
Manquer de filtre	Émettre des propos sans faire preuve d'inhibition, en donnant des détails ou des informations non essentiels, sans réfléchir aux conséquences possibles.	Je ne peux pas rentrer au travail parce que je suis malade. J'ai vomi toute la nuit et j'ai eu la diarrhée.

Obstacle à la communication	Définition	Exemple
Manquer de tact	Manquer de délicatesse dans ses propos, être trop rude.	Un élève mentionne à son ami, sans que celui-ci lui en ait fait la demande, qu'il n'aime pas du tout son nouveau chandail, car il le grossit.
Mauvais choix d'interlocuteur	Faire part d'un problème à une tierce personne non concernée par la situation sans en faire part à la personne concernée par cette situation.	Aller raconter à une amie ce qui me déplaît d'une autre amie plutôt que d'en parler directement à cette dernière.
Menace	Obliger l'autre à faire quelque chose en fonction de ses désirs, lui mettre de la pression, ce qui peut causer de la crainte ou de la soumission. Un rapport de force peut en découler.	« Si jamais tu ne fais pas ce que je te dis, tu vas avoir affaire à moi. »
Message au « tu »	Utiliser le pronom « tu » (ou « vous ») de façon que l'autre se sente accusé.	« Tu n'as pas fait la vaisselle! »
Parasites physiques	Des éléments physiques qui entravent la communication ou en donnent l'impression (lunettes fumées, cheveux devant le visage, capuchon sur la tête, écouteurs dans les oreilles, etc.).	Lorsqu'une enseignante parle à un élève, celui-ci ne retire pas ses écouteurs et l'enseignante ne sait pas si l'élève l'écoute réellement, ce qui crée une certaine frustration.
Polarisation	Envisager le monde selon ses extrêmes seulement, ses contraires, voir la vie en noire et blanc sans nuance.	« Les élèves de ma classe sont soit nuls en français, soit des experts. »
Préjugé	Avoir une idée préconçue ou une croyance, porter un jugement de valeur.	« À ton âge, tu es beaucoup trop vieux pour faire ce travail. »
Propos ayant traits à soi-même	Parler seulement de soi (de ses problèmes, de ses réussites, de ses amours, etc.) sans s'intéresser aux autres.	Un homme ne fait que parler de ce qu'il aime dans la vie sans jamais poser de questions à son interlocutrice.

Obstacle à la communication	Définition	Exemple
Propos d'initié	Parler d'un sujet pointu ou inconnu à son interlocuteur comme s'il s'agissait d'un sujet banal alors que l'interlocuteur connaît peu ou pas du tout le sujet.	Un adolescent qui parle en détail d'un jeu vidéo à un adulte alors que ce dernier n'a aucune idée du jeu en question.
Stéréotype	Associer certain rôles, comportements, préjugés, caractéristiques ou attitudes à un groupe. Avoir une opinion sur ce groupe, sans tenir compte des particularités de chaque membre du groupe pour les classer ou les caractériser.	« Mon projet sur l'électricité ne peut pas plaire aux filles. C'est un thème pour les garçons. »
Tenir des propos décousus	Parler sans qu'il n'y ait de liens logiques entre les idées rendant le propos difficile à comprendre.	Un élève raconte sa fin de semaine en commençant par ce qu'il a fait le dimanche soir et en passant d'une journée à l'autre.
Tenir des propos incohérents	Tenir des propos qui se contredisent.	« C'est mon personnage préféré parce que je le déteste. »

Des astuces de communication

Définition

Une astuce de communication est une manière habile d’agir ou de s’exprimer qui permet de transmettre efficacement un message et de favoriser la communication.

Le fait de ne pas utiliser une astuce de communication à un moment où elle serait utile peut faire en sorte de nuire à la communication et cela peut créer un obstacle à la communication.

Sources

Les astuces de communication présentées dans ce document proviennent principalement de Dumais (2011), de Dumais et Soucy (2016), de Guay et Lapointe (2009) ainsi que de Tremblay (2003). Elles ont été adaptées au contexte scolaire primaire et secondaire.

J’ai un non-verbal qui représente bien mon propos.

J’exprime clairement mon propos.

J’utilise la rétroaction sandwich.

Je démontre que j’ai une écoute active.

Je choisis le bon moment.

Je détermine et j’énonce mon intention de prise de parole.

J’utilise le pronom « JE ».

Je m’assure d’être dans une disposition émotionnelle adéquate.

Je mets en contexte mon propos.

Astuces

Je parle à la bonne personne.

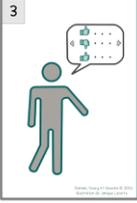
Je m’exprime avec considération pour mon interlocuteur.

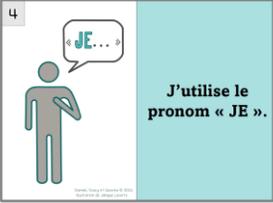
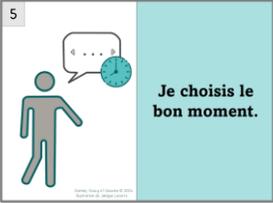
Je réagis aux propos de mon interlocuteur.

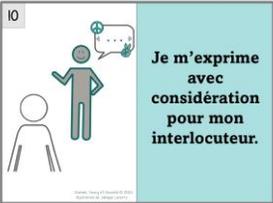
Je vérifie ma compréhension de la situation avant de réagir.

Je vérifie si j’ai bien compris le propos de mon interlocuteur.

Je vérifie si mon interlocuteur a bien compris mon propos.

Astuce de communication	Définition	Exemple	Pictogramme
<p>J'ai un non-verbal qui représente bien mon propos.</p>	<p>Je m'assure que mon corps (visage, main, regard, etc.) et mes gestes reflètent bien ce que je souhaite passer comme message.</p>	<p>Si je veux parler d'un sujet délicat à une personne, je m'assure de la regarder et de ne pas faire autre chose en même temps pour lui montrer l'importance de la situation et la considération que j'ai pour elle.</p>	 <p>J'ai un non-verbal qui représente bien mon propos.</p>
<p>J'exprime clairement mon propos.</p>	<p>Je m'assure d'être précis en utilisant des mots et des expressions que mon interlocuteur comprendra.</p>	<p>Au lieu de dire « Je ne comprends rien! », j'explique quelle partie du travail je ne comprends pas en donnant des détails.</p>	 <p>J'exprime clairement mon propos.</p>
<p>J'utilise la rétroaction sandwich.</p>	<p>Lorsque je dois faire part d'un commentaire ou d'une rétroaction à une personne, je vais m'assurer de nommer au départ un élément positif de la situation ou de la personne, je nommerai par la suite ce qui peut être amélioré ou qui fait défaut et je terminerai avec une recommandation ou une piste de solution pour aider la personne à s'améliorer.</p>	<p>À la suite d'une prise de parole, je dois faire une rétroaction à un élève de la classe sur son exposé oral alors qu'il ne parlait pas assez fort. Je vais commencer par le féliciter de sa prise de parole et je vais souligner la qualité de son support visuel. Par la suite, je vais lui mentionner que je n'entendais pas toujours ce qu'il disait lorsqu'il parlait. Je vais lui suggérer d'augmenter le volume de sa voix la prochaine fois et de ne pas hésiter à demander aux gens derrière la classe s'ils l'entendent bien.</p>	 <p>J'utilise la rétroaction sandwich.</p>

Astuce de communication	Définition	Exemple	Pictogramme
J'utilise le pronom « JE ».	Lorsque je souhaite communiquer une information délicate ou qui pourrait placer l'autre sur la défensive, j'utilise le pronom « je » plutôt que le pronom « tu » ou « vous ».	« Je remarque que la vaisselle n'a pas été lavée. » plutôt que « Tu n'as pas lavé la vaisselle! »	
Je choisis le bon moment.	Avant de parler à quelqu'un, je m'assure que la personne a le temps de me parler, qu'elle est disposée émotionnellement (qu'elle n'est pas en colère par exemple), que l'environnement est propice (si c'est délicat ou personnel, je m'assure qu'il n'y a pas d'autres personnes autour) et que je disposerai de suffisamment de temps pour élaborer mon idée et en discuter.	Je dois dire à ma copine que je veux rompre. J'attends à la fin de la journée lorsque nous sommes seulement tous les deux pour lui annoncer plutôt qu'au début d'un cours devant tous les élèves de la classe.	
Je démontre que j'ai une écoute active.	J'écoute de façon à comprendre mon interlocuteur plutôt que de seulement penser à ce que je veux dire et je montre que je l'écoute avec des mots (« oui », « intéressant », etc.), des sons (hum hum) et/ou des gestes (signe de la tête qui fait oui par exemple).	Lorsque mon ami me parle de son film préféré, j'écoute réellement ce qu'il me dit plutôt que de penser à mon film préféré et je fais des signes de la tête pour montrer que je l'écoute.	
Je détermine et j'énonce mon intention de prise de parole.	Avant de prendre la parole, je me demande ce que je souhaite communiquer comme message. Je me demande quel est le but de ma prise de parole et je l'énonce.	« J'aimerais ça te parler de ce que je n'ai pas compris dans le cours d'hier. »	

Astuce de communication	Définition	Exemple	Pictogramme
<p>Je m'assure d'être dans une disposition émotionnelle adéquate.</p>	<p>Je m'assure de ne pas être en colère ou d'avoir des sentiments négatifs envers une personne avant de communiquer avec elle. Si c'est le cas, j'attends d'être dans une meilleure disposition émotive pour communiquer avec la personne.</p>	<p>Je suis en colère contre ma voisine qui pellette sa neige sur mon balcon. Plutôt que d'aller cogner chez elle et l'engueuler, je prends le temps de me calmer et j'attends quelques heures ou le lendemain pour lui en parler.</p>	
<p>Je mets en contexte mon propos.</p>	<p>Je m'assure de donner suffisamment d'informations à mon interlocuteur pour qu'il comprenne mon propos.</p>	<p>Si je parle d'un repas exceptionnel que j'ai mangé en voyage, je vais m'assurer de mentionner à mon interlocuteur que je suis allé en voyage, je préciserai le pays et pourquoi je lui parle du repas.</p>	
<p>Je m'exprime avec considération pour mon interlocuteur.</p>	<p>Je m'assure de m'adresser à mon interlocuteur avec délicatesse et respect.</p>	<p>Lorsqu'un camarade n'est pas d'accord avec mon opinion, je suis capable de lui dire « Je respecte ton opinion même si je ne suis vraiment pas d'accord » au lieu de « T'es niais de penser ça ».</p>	
<p>Je parle à la bonne personne.</p>	<p>Je m'assure que mon message s'adresse à la personne concernée afin d'éviter toute forme de médisance.</p>	<p>Je suis contrarié de la réponse que m'a donnée une amie. Je lui en fais part à elle et non à mon groupe d'amis.</p>	

Astuce de communication	Définition	Exemple	Pictogramme
Je réagis aux propos de mon interlocuteur.	Lorsqu'une personne me parle, je réagis à ce qu'elle me dit en posant des questions, en renchérissant avec des informations supplémentaires, en commentant le propos ou en le reformulant afin de faire progresser l'échange.	Un collègue de travail me parle de sa fin de semaine et me dit qu'il a fait du vélo. Je lui demande à quel endroit il est allé et combien de kilomètres il a fait.	
Je vérifie ma compréhension de la situation avant de réagir.	Je suis attentif aux propos de mon interlocuteur jusqu'à la fin de sa prise de parole. Puis, je m'assure d'avoir bien compris les propos avant de prendre position, de me mêler d'une situation ou de vivre une émotion. Au besoin, je reformule ou je questionne mon interlocuteur.	Lorsque j'entre dans la classe, deux collègues de mon équipe se parlent sèchement et semblent offusquées. Je vais écouter l'échange pour comprendre la situation avant de réagir. Je vais poser des questions au besoin.	
Je vérifie si j'ai bien compris le propos de mon interlocuteur.	Après avoir entendu le propos d'une personne, je le redis dans mes mots pour m'assurer que j'ai bien compris.	Après que mon frère m'ait dit que je marchais trop fort le soir et que cela le réveillait, je lui dis que j'ai compris que je faisais trop de bruit en rentrant le soir et que je ferai attention la prochaine fois.	
Je vérifie si mon interlocuteur a bien compris mon propos.	Pour éviter tout malentendu, je demande à mon interlocuteur s'il a compris ce que j'ai dit ou ce qu'il retient.	Après avoir fait part de mon insatisfaction à un ami sur la façon dont il m'a traité lors du travail d'équipe, je lui demande s'il a compris comment je me suis senti.	

Références

- De Grandpré, M. (2015). Les fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique au primaire. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 53-66). Peisaj.
- De Vito, J. A. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Gaëtan Morin éditeur.
- Desgagné S. et Bednarz N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), p. 245-258. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n2-rse1040/012754ar/>
- Dumais, C. (2011). [L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves](#). *Vie pédagogique*, 158, 59-60.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2016). [Stratégies pour mieux communiquer avec les enfants, les collègues et les parents](#). *Revue Gardàvue de l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec*, 31(1), 22-23.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022). L'oral et ses liens avec la lecture et l'écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.). *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire. Tome 2* (p. 303-317). Chenelière Éducation.
- Guay, É. et Lapointe, L. (2009). *MILMO. La communication relationnelle au primaire*. Impact! Édition.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.
- Soucy, E. (2019). Pour des apprentissages de l'oral qui traversent le temps : l'oral pragmatique, une approche didactique à utiliser! *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 49-60. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/61871>
- Tremblay, M. B. (2003). *La communication chez les enseignants : Savoir-être et savoir-faire pédagogiques*. Guérin universitaire.

Promoting effective and harmonious communication : communication tips to overcome certain obstacles



Document prepared for the research *Développer des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique et coconstruire des ressources pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves de la fin du primaire et du secondaire : une recherche collaborative*



First researcher : **Christian Dumais**, full professor, Université du Québec à Trois-Rivières

Co-researcher : **Emmanuelle Soucy**, professor, Université du Québec à Trois-Rivières

Co-researcher : **Maité Gouveia**, rehabilitation agent, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

Graphic design and infographics

Raymond Nolin

Images and pictograms

Janique Lacerte

Translation help

Mylène Gauthier et Marie-Eve Hallé

Research funding

Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Action concertée – Programme de recherche en littératie

Full document reference

Dumais, C., Soucy, E. et Gouveia, M. (2024). *Promoting effective and harmonious communication : communication tips to overcome certain obstacles*. Université du Québec à Trois-Rivières.

Permission to use

This document may be used and shared freely in its entirety, provided that the document reference is always retained so that the authors can be identified.

Table of contents

Communication obstacles	Communication tips
Lack of context..... 3	I have a non-verbal style that represents what I want to say 8
Absence of regulators..... 3	I express myself clearly..... 8
Accusation..... 3	I use sandwich feedback..... 8
Globalizing attitude..... 3	I use the pronoun "I" 9
Confusion between facts and interpretations 3	I choose the right moment..... 9
Short circuits 3	I demonstrate active listening..... 9
Guilt 3	I choose my speaking purpose and I state it..... 9
Belittling..... 3	I make sure I'm in the right emotional state 10
Giving too much information..... 4	I contextualize what I'm saying..... 10
Giving an order 4	I express myself with consideration for the person I'm talking to..... 10
Double message 4	I'm talking to the right person 10
Halo effect..... 4	I react to what the other person says 11
Emotional state..... 4	I check my understanding of the situation before reacting..... 11
Interrupt the speaker..... 4	I make sure that I understand what the other person says 11
Judgment 4	I make sure that the person I'm talking to understand what I'm saying..... 11
Harmful non-verbal language 4	
Lacking a filter 5	
Lacking tact..... 5	
Wrong choice of interlocutor 5	
Threat 5	
Use the pronoun "you" 5	
Physical parasites 5	
Polarization 5	
Prejudice..... 6	
Talking about yourself 6	
Insider talk..... 6	
Stereotype..... 6	
Talking without logical links 6	
Saying incoherent things 6	

Mise en contexte

À l'automne 2021, à la suite de l'obtention d'une subvention du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) (Action concertée – Programme de recherche en littératie), une équipe de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et des enseignantes du Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy au Québec se sont réunies afin de savoir comment ils pourraient enseigner et évaluer l'oral de façon à répondre aux réels besoins des élèves de la fin du primaire et du secondaire. Pour cela, ils ont décidé de mener une recherche collaborative qui est une façon de faire de la recherche « avec » le personnel enseignant plutôt que « sur » le personnel enseignant (Desgagné et Bednarz, 2005). Ce type de recherche est l'occasion de mettre en commun l'expertise du personnel enseignant et celui des chercheurs afin de créer de nouveaux savoirs. C'est donc dans ce contexte, pendant 3 ans, soit de 2021 à 2024, que l'équipe de recherche et les enseignantes se sont rencontrées à 13 reprises pour apporter des réponses à cette question, dans un contexte postpandémique, en s'intéressant plus particulièrement à l'oral pragmatique, à la littératie et aux émotions. Ce document-ci a été élaboré à la suite de plusieurs observations et mises en pratique en classe ainsi qu'après plusieurs échanges entre chercheurs et enseignantes. Il présente des obstacles à la communication à identifier et des astuces de communication et à enseigner lorsqu'on souhaite développer la compétence à communiquer oralement des élèves et plus particulièrement l'oral pragmatique.

L'oral pragmatique

L'oral pragmatique est une approche didactique de l'oral qui amène le locuteur à considérer l'effet produit sur l'interlocuteur lorsqu'il prend la parole (Maurer, 2001; Dumais et Soucy, 2022), et ce, sur la base de l'analyse de l'ensemble de la situation de communication (Soucy, 2019). « Le but est de permettre aux élèves, quel que soit leur milieu d'origine, de s'approprier les pratiques langagières utilisées à l'école et dans les différentes situations de la vie, donc de favoriser les réussites scolaires et sociales » (De Grandpré, 2015, p. 54). Cette approche didactique de l'oral permet des apprentissages qui seront utiles pendant toute la vie d'un individu (Maurer, 2001). Des recherches ont d'ailleurs démontré des retombées positives de cette approche : réduction des conflits et de la violence, augmentation des habiletés sociales, intégration au marché du travail, apprentissage d'une langue seconde, etc. Ce document présente les obstacles et les astuces de communication issus du projet de recherche nommé précédemment. Pour en savoir plus sur l'oral pragmatique, sur la façon d'enseigner les astuces de communication par l'entremise de l'atelier formatif, sur les différentes façons d'évaluer l'oral pragmatique et sur la place des émotions en communication orale, consultez le site suivant : www.astucesdecommunication.ca

Communication obstacles

Definition

A communication obstacle is a behavior or statement that hinders communication. Among other things, it can be the cause of a misunderstanding, discomfort, conflict, negative emotions and so on. It is not conducive to harmonious communication and can cause the speaker or interlocutor to lose face, i.e. to feel discredited, humiliated, disowned, etc.

Sources

The obstacles and definitions presented in this document come in part from De Vito (1993), Guay and Lapointe (2009) and Tremblay (2003). They have been adapted to the primary and secondary school context.



Communication obstacle	Definition	Example
Lack of context	Lack of information that would allow a person to understand what is said in a precise context.	A student mentions Frédéric for the first time without saying who he is talking about.
Absence of regulators	Absence of words, gestures and sounds that demonstrate active, open listening.	A student talks to his friend and the latter has no verbal, gestural or sound reaction to what is being said.
Accusation	Blaming or accusing the other for something negative.	"You obviously copied his work!"
Globalizing attitude	Using generalizing expressions or words such as "everyone", "always" and "never" that causes a defensive attitude.	"You never listen to me. You're always in front of your computer. Everyone agrees with me."
Confusion between facts and interpretations	Considering a supposition or a deduction as the truth, considering one's interpretation, hypothesis or reasoning as a fact.	"She didn't pet my dog when she arrived, she clearly hates animals!"
Short circuits	Two people use the same word to talk about two different realities, leading to confusion.	"He is so sick!" (The first person refers to the fact that the person is good at what he or she is doing, and the other to the fact that the person doesn't feel good. The exchange will become more complex as there are two different visions).
Guilt	Making the other person believe he or she is the cause of a situation or discomfort so that he or she feels uncomfortable, blaming the other person.	"We lost the soccer game because you weren't there."
Belittling	Belittling the other to make oneself feel better or comparing the other to others in to hurt the person.	"You're really less competent at drawing than Marie."

Communication obstacle	Definition	Example
Giving too much information	Saying things without selecting the essential elements. Giving too many details when it's not necessary.	A student explains a new game by giving too much information, preventing the other students from understanding.
Giving an order	Imposing something on others.	"You have to write the answer this way."
Double message	Saying the opposite of what you mean, of what is announced. To be ironic.	"A real champion" (to a friend who missed a field hockey goal).
Halo effect	Based on a few faults, qualities or pieces of information, the person amplifies the situation to reach a conclusion.	"She speaks well, has a beautiful hairstyle and wears a dress; it's obvious she's a snob."
Emotional state	Not being emotionally available during an interaction.	A student is angry with his friend and unable to listen to his teacher.
Interrupt the speaker	Cut off or prevent the speaker from continuing what he or she is saying.	A teacher addresses her students: "Next week's assignment will be...". A student gets up and throws a book on the floor in protest.
Judgment	Giving an opinion about someone or something, usually unfavorably.	"You're really immature."
Harmful non-verbal language	For both speaker and listener, communicating information using body language that goes against what you want to say or interferes with communication.	Apologize with a smile. Looking at the phone instead of the speaker.

Communication obstacle	Definition	Example
Lacking a filter	Making uninhibited statements, giving non-essential details or information, without thinking about the possible consequences.	I can't go back to work because I'm sick. I threw up all night and had diarrhea.
Lacking tact	Lacking consideration in one's comments, being too rude.	A student mentions to his friend, without being asked, that he doesn't like his new sweater at all because it makes him look fat.
Wrong choice of interlocutor	Sharing a problem with a third party who is not concerned by the situation without sharing it with the person concerned.	Telling a friend what I don't like about another friend, rather than talking directly to the concerned person.
Threat	Forcing another person to do something according to one's wishes, putting pressure on them, which can cause fear or submission. This can lead to a power struggle.	"If you don't do what I tell you, you'll have to deal with me."
Use the pronoun "you"	Use the pronoun "you" to make the other person feel accused.	"You didn't do the dishes!"
Physical parasites	Physical elements that hinder communication or give the impression of doing so (smoked glasses, hair in front of the face, hood on the head, headphones in the ears, etc.).	When a teacher talks to a student, the student doesn't remove the headphones and the teacher doesn't know if the student is really listening, which might create frustration.
Polarization	Viewing the world only in terms of its extremes, its opposites, seeing life in black and white without nuance.	"The students in my class are either terrible at French or fantastic."

Communication obstacle	Definition	Example
Prejudice	Having a preconceived idea or belief, making a value judgment.	"At your age, you're too old to be doing this job."
Talking about yourself	Talking only about yourself (your problems, successes, love stories, etc.) without taking an interest in others.	A student only talks about what he likes in life, without ever asking his interlocutor any questions.
Insider talk	Talking about an unfamiliar subject as if it were commonplace, even though the other person knows little or nothing about it.	A teenager talking in detail about a video game to an adult when the latter has no idea about the game in question.
Stereotype	To associate certain roles, behaviors, prejudices, characteristics or attitudes with a group. To have an opinion about this group, without taking into account the particularities of each member of the group to classify or characterize them.	"My project on electricity won't appeal to girls. It's a theme for boys."
Talking without logical links	Talking without logical links between ideas, making it difficult to understand what is being said.	A student talks about his weekend, starting with what he did on Sunday evening and moving back and forth with the days.
Saying incoherent things	Saying things that contradict each other.	"He's my favorite character because I hate him."

Communication tips

Definition

A communication tip is a skilful way of acting or expressing oneself that effectively conveys a message and promotes communication.

Failing to use a communication tip when it's most useful hinders communication and creates a communication barrier.

Sources

The communication tips presented in this document come mainly from Dumais (2011), Dumais and Soucy (2016), Guay and Lapointe (2009) and Tremblay (2003). They have been adapted to be used in elementary and high schools.

I have a non-verbal style that represents what I want to say

I express myself clearly

I use sandwich feedback

I choose the right moment

I demonstrate active listening

I use the pronoun "I"

I choose my speaking purpose and I state it

I'm talking to the right person

I contextualize what I'm saying

I make sure I'm in the right emotional state

Communication tips

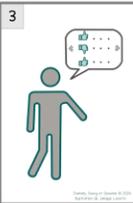
I express myself with consideration for the person I'm talking to

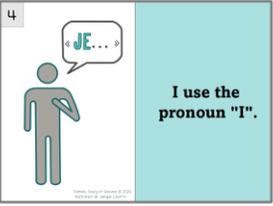
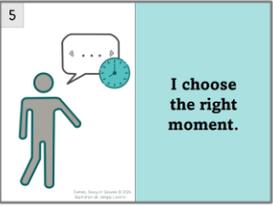
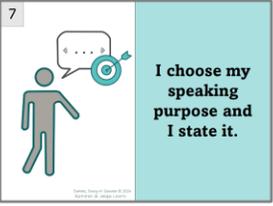
I react to what the other person says

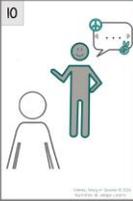
I check my understanding of the situation before reacting

I make sure that I understand what the other person says

I make sure that the person I'm talking to understand what I'm saying

Communication tip	Definition	Example	Pictogram
<p>I have a non-verbal style that represents what I want to say</p>	<p>I make sure that my body (face, hand, eyes, etc.) and my gestures reflect what I want to convey.</p>	<p>If I want to talk to someone about a sensitive subject, I make sure I look at them and don't do anything else at the same time, to show them the importance of the situation and the consideration I have for them.</p>	 <p>I have a non-verbal style that represents what I want to say.</p>
<p>I express myself clearly</p>	<p>I make sure I'm specific, using words and expressions that my interlocutor will understand.</p>	<p>Instead of saying "I don't understand a thing," I explain what part of the job I don't understand by giving details.</p>	 <p>I express myself clearly.</p>
<p>I use sandwich feedback</p>	<p>When I have to give a comment or feedback to someone, I make sure I start by naming something positive about the situation or the person, then I name what can be improved or what's lacking, and I end with a recommendation or a solution to help the person improve.</p>	<p>I have to give feedback to a student on his oral presentation when he didn't speak loud enough. I'll start by congratulating him on his presentation and highlighting the quality of his visual supports. Then, I'll mention that I couldn't always hear what he was saying when he spoke. I'll suggest that he raises the volume of his voice next time, and that he doesn't hesitate to ask the people behind the class if they can hear him well.</p>	 <p>I use sandwich feedback.</p>

Communication tip	Definition	Example	Pictogram
<p>I use the pronoun "I"</p>	<p>When I want to communicate sensitive information or information that might put the other person on the defensive, I use the pronoun "I" rather than "you."</p>	<p>"For example, "I notice that the dishes haven't been washed" rather than "You haven't washed the dishes!"</p>	
<p>I choose the right moment</p>	<p>Before I talk to someone, I make sure they have time to talk to me, that they're emotionally available (not angry, for example), that the surrounding is appropriate (if it's delicate or personal, I make sure there aren't other people around) and that I have enough time to develop and discuss my idea.</p>	<p>I have to tell my girlfriend that I want to break up. I wait until the end of the day when it's just the two of us to tell her, rather than at the start of a class in front of the whole group.</p>	
<p>I demonstrate active listening</p>	<p>I listen to understand the person I'm talking to rather than just thinking about what I want to say, and I show that I'm listening with words ("yes", "interesting", etc.), sounds (hum hum) and/or gestures (nodding, for example.)</p>	<p>When my friend tells me about his favorite movie, I actually listen to what he's saying, rather than thinking about my favorite movie, and I nod to show that I'm listening.</p>	
<p>I choose my speaking purpose and I state it</p>	<p>Before I speak, I ask myself what I want to communicate. I ask myself what the purpose of my speech is, and I state it.</p>	<p>"I'd like to talk to you about what I didn't understand in yesterday's class."</p>	

Communication tip	Definition	Example	Pictogram
<p>I make sure I'm in the right emotional state</p>	<p>I make sure I'm not angry or don't have negative feelings about someone before I communicate with them. If I do I wait until I'm in a better emotional state to communicate with the person.</p>	<p>I'm angry at my neighbor for shoveling snow on my balcony. Rather than knocking on her door and yelling at her, I take the time to calm down and wait for a few hours or the next day to talk to her about it.</p>	 <p>I make sure I'm in the right emotional state.</p>
<p>I contextualize what I'm saying</p>	<p>I make sure I give my listener enough information to understand what I'm talking about.</p>	<p>If I'm talking about an exceptional meal I ate on a trip, I'll make sure to mention that I went on the trip, the country I visited and why I'm talking about the meal.</p>	 <p>I contextualize what I'm saying.</p>
<p>I express myself with consideration for the person I'm talking to</p>	<p>I make sure I address my interlocutor with consideration and respect.</p>	<p>When a classmate disagrees with my opinion, I'm able to say, "I respect your opinion, even though I really don't agree with it," instead of, "You're silly to think that."</p>	 <p>I express myself with consideration for the person I'm talking to.</p>
<p>I'm talking to the right person</p>	<p>I make sure my message is addressed to the right person to avoid any form of gossiping.</p>	<p>I'm upset with the answer a friend has given me. I tell her, but not to my group of friends.</p>	 <p>I'm talking to the right person.</p>

Communication tip	Definition	Example	Pictogram
<p>I react to what the other person says</p>	<p>When someone speaks to me, I react to what they say by asking questions, adding further information, commenting or rephrasing to move the exchange forward.</p>	<p>A colleague tells me about his weekend and how he went cycling. I ask him where he went and how many kilometers he rode.</p>	 <p>I react to what the other person says.</p>
<p>I check my understanding of the situation before reacting</p>	<p>I pay attention to what the other person is saying until the end. Then, I make sure I understand what they're saying before I take a stand, get involved in a situation or become emotionally involved. If necessary, I rephrase or ask questions.</p>	<p>On my way back from the bathroom, two colleagues on my team snap at each other and seem offended. I listen to the exchange to understand the situation before reacting. I ask questions if necessary.</p>	 <p>I check my understanding of the situation before reacting.</p>
<p>I make sure that I understand what the other person says</p>	<p>After hearing what someone says, I repeat it in my own words to make sure I understand.</p>	<p>After my brother tells me that I walk loudly at night and that it wakes him up, I tell him that I understand that I make too much noise when I come home at night and that I'll be careful next time.</p>	 <p>I make sure that I understand what the other person says.</p>
<p>I make sure that the person I'm talking to understand what I'm saying</p>	<p>To avoid any misunderstanding, I ask the person I'm talking to if they understand what I've just said.</p>	<p>After expressing my dissatisfaction to a friend about the way he treated me during teamwork, I ask him if he understands how I felt.</p>	 <p>I make sure that the person I'm talking to understand what I'm saying.</p>

References

- De Grandpré, M. (2015). Les fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique au primaire. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 53-66). Peisaj.
- De Vito, J. A. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Gaëtan Morin éditeur.
- Desgagné S. et Bednarz N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), p. 245-258. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n2-rse1040/012754ar/>
- Dumais, C. (2011). [L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves](#). *Vie pédagogique*, 158, 59-60.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2016). [Stratégies pour mieux communiquer avec les enfants, les collègues et les parents](#). *Revue Gardàvue de l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec*, 31(1), 22-23.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022). L'oral et ses liens avec la lecture et l'écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.). *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire. Tome 2* (p. 303-317). Chenelière Éducation.
- Guay, É. et Lapointe, L. (2009). *MILMO. La communication relationnelle au primaire*. Impact! Édition.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.
- Soucy, E. (2019). Pour des apprentissages de l'oral qui traversent le temps : l'oral pragmatique, une approche didactique à utiliser! *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 49-60. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/61871>
- Tremblay, M. B. (2003). *La communication chez les enseignants : Savoir-être et savoir-faire pédagogiques*. Guérin universitaire.

Annexe 7 — Des pictogrammes des astuces de communication en français et en anglais

Les pictogrammes sont disponibles en plusieurs formats en français et en anglais sur ce [lien](#).

Astuces de communication pour faire face à certains obstacles

Affiches reproductibles

Affiches développées dans le cadre de la recherche : *Développer des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique et coconstruire des ressources pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves de la fin du primaire et du secondaire : une recherche collaborative.*

Ces affiches peuvent être utilisées et reproduites gratuitement dans un cadre pédagogique. Elles ne peuvent pas être modifiées sans l'accord du chercheur principal. Il est interdit de vendre ces affiches. Elles peuvent être partagées à conditions que la référence demeure sur chacune des affiches.

Chercheur principal : **Christian Dumais**, professeur titulaire, UQTR
Cochercheure : **Emmanuelle Soucy**, professeure, UQTR
Cochercheure : **Maïté Gouveia**, agente de réadaptation, CSSCDR

Conception graphique : Janique Lacerte
Aide à la conception : Camille Robitaille



**Affiches reproductibles
sur un quart de page**

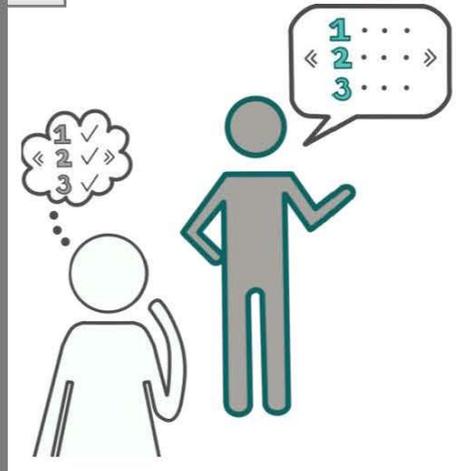
1



J'ai un non-verbal qui représente bien mon propos.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

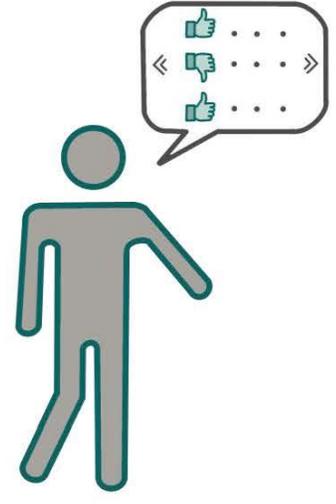
2



J'exprime clairement mon propos.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

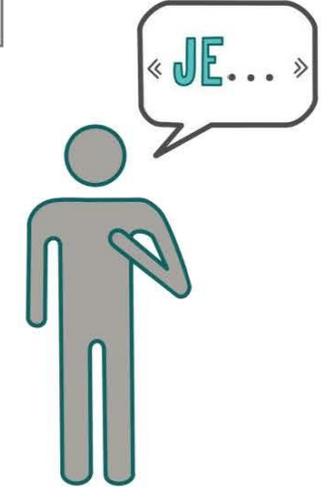
3



J'utilise la rétroaction sandwich.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

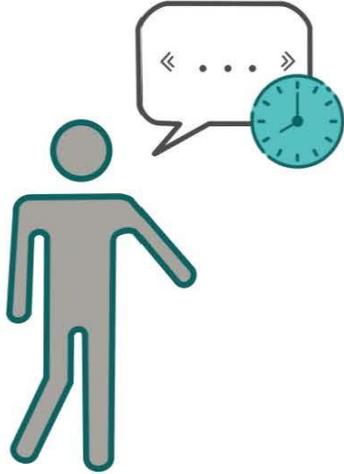
4



J'utilise le pronom « JE ».

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

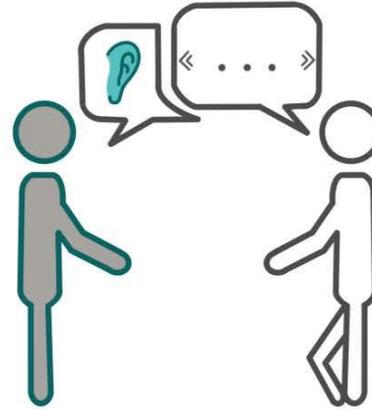
5



**Je choisis
le bon
moment.**

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

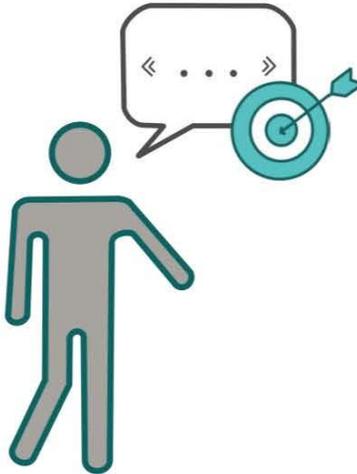
6



**Je démontre
que j'ai une
écoute active.**

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

7



**Je détermine
et j'énonce
mon intention
de prise de
parole.**

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

8



**Je m'assure
d'être dans
une disposition
émotionnelle
adéquate.**

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

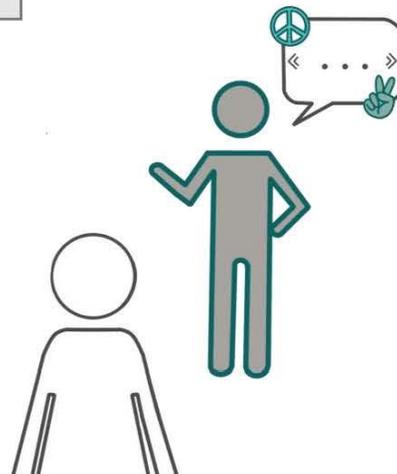
9



**Je mets en
contexte mon
propos.**

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

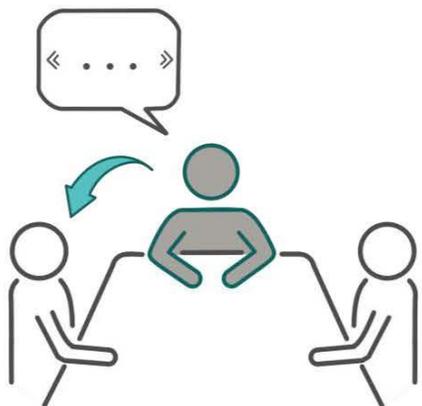
10



**Je m'exprime
avec
considération
pour mon
interlocuteur.**

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

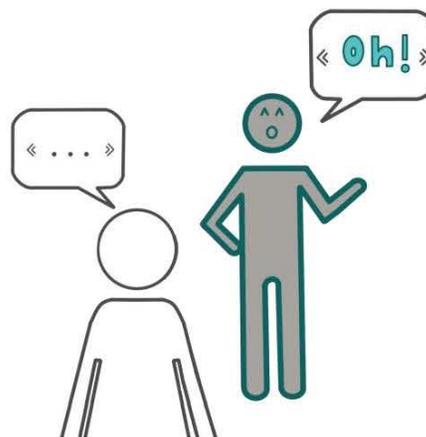
11



**Je parle à
la bonne
personne.**

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

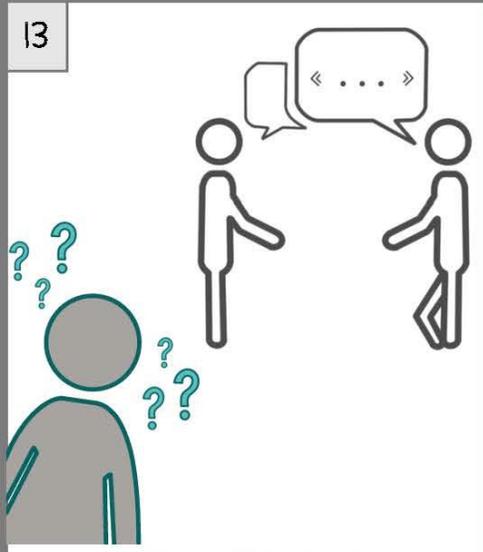
12



**Je réagis aux
propos de mon
interlocuteur.**

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

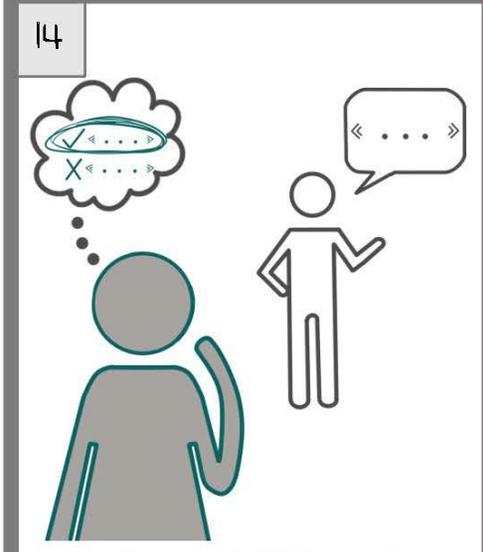
13



Je vérifie ma compréhension de la situation avant de réagir.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

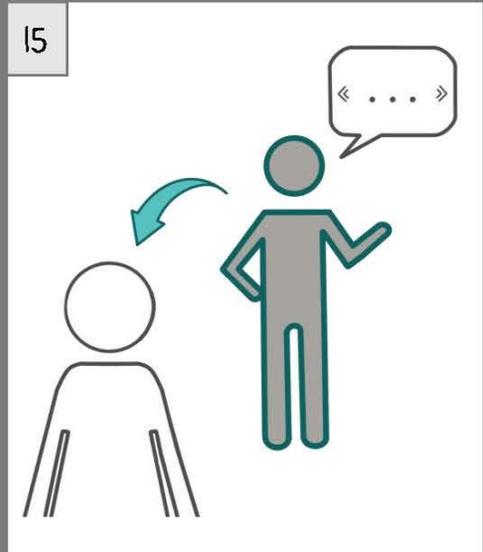
14



Je vérifie si j'ai bien compris le propos de mon interlocuteur.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

15



Je vérifie si mon interlocuteur a bien compris mon propos.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

Astuces de communication pour faire face à certains obstacles

Affiches reproductibles en anglais

Affiches développées dans le cadre de la recherche : *Développer des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique et coconstruire des ressources pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves de la fin du primaire et du secondaire : une recherche collaborative.*

Ces affiches peuvent être utilisées et reproduites gratuitement dans un cadre pédagogique. Elles ne peuvent pas être modifiées sans l'accord du chercheur principal. Il est interdit de vendre ces affiches. Elles peuvent être partagées à conditions que la référence demeure sur chacune des affiches.

Chercheur principal : **Christian Dumais**, professeur titulaire, UQTR
Cochercheure : **Emmanuelle Soucy**, professeure, UQTR
Cochercheure : **Maité Gouveia**, agente de réadaptation, CSSCDR

Conception graphique : Janique Lacerte
Aide à la conception : Camille Robitaille



**Affiches reproductibles
sur un quart de page**

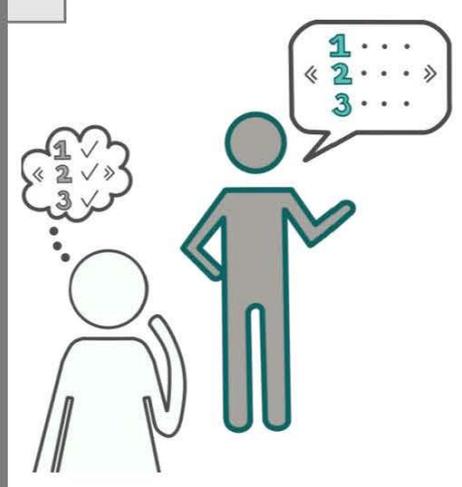
1



I have a non-verbal style that represents what I want to say.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

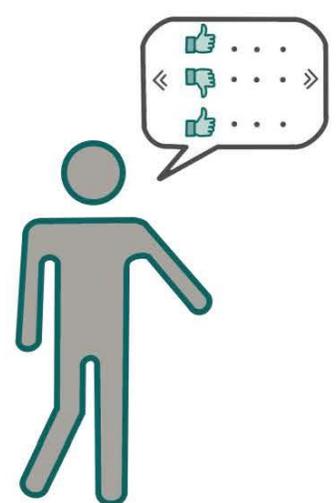
2



I express myself clearly.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

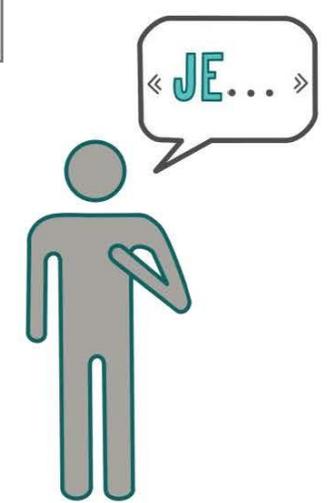
3



I use sandwich feedback.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

4



I use the pronoun "I".

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

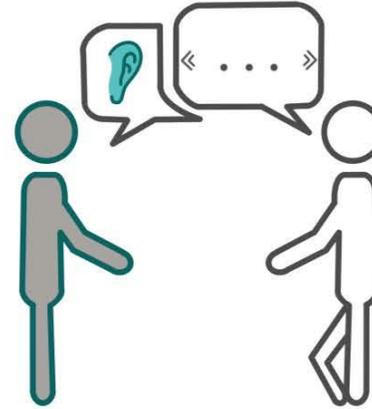
5



I choose the right moment.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

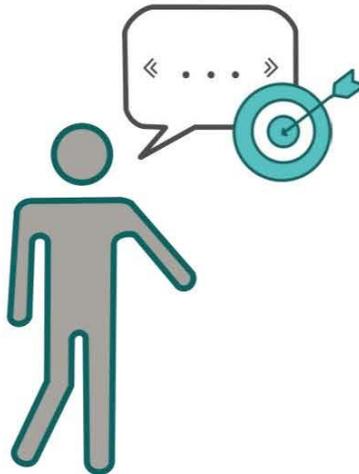
6



I demonstrate active listening.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

7



I choose my speaking purpose and I state it.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

8



I make sure I'm in the right emotional state.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

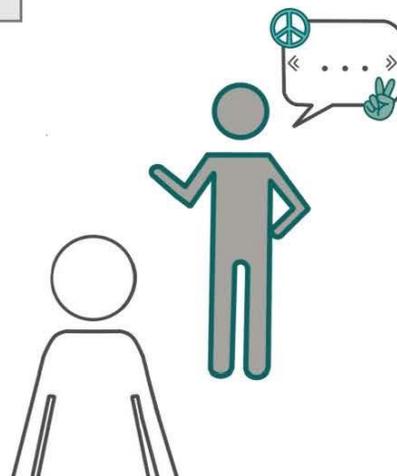
9



**I contextualize
what I'm
saying.**

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

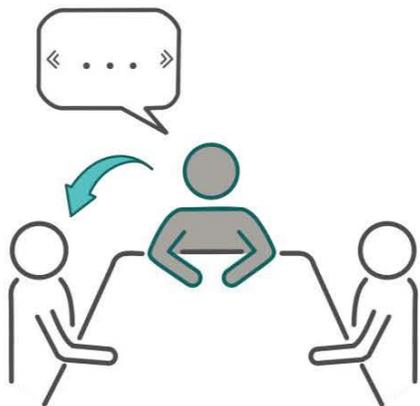
10



**I express
myself with
consideration
for the person
I'm talking to.**

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

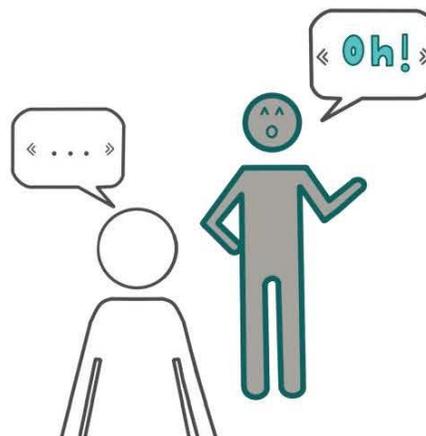
11



**I'm talking
to the
right person.**

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

12



**I react to
what the other
person says.**

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

13

I check my understanding of the situation before reacting.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

14

I make sure that I understand what the other person says.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

15

I make sure that the person I'm talking to understand what I'm saying.

Dumais, Soucy et Gouveia © 2024
Illustration de Janique Lacerte

Annexe 8 — Des exemples de mises en situation pour enseigner des astuces de communication

Des exemples de mises en situation en français

Voici des exemples de mises en situation réalistes qui pourraient être projetées au tableau numérique interactif et lues à des élèves évoluant dans **différentes classes d'adaptation scolaire au secondaire** (p.ex. parcours de formation à l'emploi, troubles du langage, troubles du spectre de l'autisme). Elles pourraient servir de points de départ pour différents ateliers formatifs. À titre d'exemples, des obstacles à la communication et des astuces de communication possibles sont proposés.

Ces mises en situation ont été rédigées par une enseignante d'adaptation scolaire au secondaire et une conseillère pédagogique en collaboration avec l'équipe de recherche. Elles sont écrites dans un langage qui se rapproche de l'oral afin d'assurer un certain réalisme. Pour en savoir plus sur les obstacles et les stratégies, consulter ce [document](#).

Mise en situation 1

Nicolas

Je viens de terminer de souper. Je descends dans le sous-sol pour jouer à Fortnite, un jeu vidéo en ligne, avec mes amis ce soir. On se connecte et on fait des équipes. Tout se passe bien. Mon équipe est très bonne. Je suis de bonne humeur et j'éprouve du plaisir. Tout d'un coup, ma partie s'arrête. J'ai été expulsé du jeu. Ça me met vraiment en colère, parce que je performais vraiment bien dans la partie ce soir. Je ne comprends pas pourquoi Thomas, mon coéquipier et collègue de classe, m'a exclu du groupe. Je suppose que c'est parce qu'il voulait que ce soit Will, un autre gars, qui prenne ma place! Ça n'a pas de sens de me faire ça. Je suis vraiment fâché contre Thomas et Will. C'est certain que je ne me reconnecte pas avec eux ce soir. J'en veux à Thomas de s'être permis de m'expulser comme ça.

Obstacle possible : Confusion entre les faits et les interprétations

Dans la mise en situation 1, Nicolas ne connaît pas la raison de son expulsion du jeu. Il suppose que c'est intentionnel de la part de Thomas et que c'est pour le remplacer volontairement par un autre joueur. Or, son interprétation n'est pas nécessairement valide. Les pannes d'électricité et les contrôles parentaux expliquent souvent les coupures dans les jeux vidéo. Nicolas gagnerait à utiliser une astuce de communication pour surmonter l'obstacle de confusion entre les faits et les inférences. Il pourrait prendre le temps de contacter Thomas pour mieux comprendre ce qui s'est réellement passé.

Astuce possible : Je vérifie ma compréhension de la situation avant de réagir

Mise en situation 2

Estelle

J'entre en classe à la deuxième période et je me rends compte que j'ai oublié de rapporter la feuille d'inscription signée pour la sortie scolaire qui aura lieu la semaine prochaine. Ça me préoccupe beaucoup! Je dois prendre mon courage à deux mains et le dire le plus vite possible à mon enseignante pour ne pas me faire chicaner. Je la cherche des yeux dans le local. Je m'approche d'elle et je tente d'attirer son attention en répétant son nom. Je ne réussis pas à lui parler. Elle se promène dans la classe parce qu'elle gère une situation avec un élève qu'elle a dû retirer du groupe il y a quelques minutes. Le stress monte. Je veux lui dire maintenant que j'ai oublié ma feuille, mais elle ne m'écoute pas.

Obstacle : État émotionnel

Dans la mise en situation 2, Estelle ne détecte pas que son état émotionnel et que celui de son enseignante ne sont pas compatibles en ce moment. Estelle a son intention de prise de parole en tête, mais elle ne tient pas compte de la disponibilité de son interlocuteur. Estelle gagnerait à utiliser une astuce de communication pour surmonter l'obstacle lié à l'état émotionnel. Elle pourrait attendre de saisir le bon moment pour aborder le sujet de la sortie avec son enseignante.

Astuce possible : Je choisis le bon moment

Mise en situation 3

Zackary

C'est une période de travail individuel en silence dans la classe. Je suis très concentré sur les exercices de mathématiques que je dois faire. Pendant que je tente de comprendre un exercice, j'entends un bruit qui m'agace. Je lève la tête. Je vois que Jules, mon collègue de classe, tape du pied en travaillant. Je suis soudainement déconcentré. Je ne suis plus capable de lire mon exercice. Je jette un regard à Jules pour lui faire comprendre qu'il me dérange. Ça ne semble pas fonctionner, car il continue de taper du pied. Je suis de plus en plus agacé. Je commence à m'agiter et à montrer des signes d'agressivité. Je finis par crier et à hurler en direction de Jules : « Tu me déranges avec ton fichu bruit de pieds! C'est trop fort! Arrête de faire ça! »

Obstacle possible : Manquer de tact

Dans la mise en situation 3, Zackary a une intolérance au bruit. Il est dérangé par un bruit ambiant répétitif. Pour exprimer son inconfort, il fait preuve d'agressivité verbale. Il monte le ton et est abrupt dans sa façon de s'adresser à son collègue de classe. Zackary gagnerait à utiliser une astuce de communication pour surmonter l'obstacle lié au manque de délicatesse. Il pourrait prendre la parole en étant plus conscient des répercussions de ses mots et de ses gestes sur son interlocuteur.

Astuce possible : Je m'exprime avec considération pour mon interlocuteur

Mise en situation 4

Léanne

La cloche de la fin de la journée a sonné. Je suis contente que cette journée d'école soit terminée. Je me dépêche de partir vers la zone des autobus. Je place rapidement mes écouteurs sans fil dans mes oreilles. J'aime écouter de la musique. Je me dirige d'un pas convaincu vers l'endroit où se trouve mon minibus habituellement.

Sur le chemin, Léanne remarque que Denis, le surveillant, semble parler à quelqu'un, mais elle ne l'entend pas et ne se sent pas concernée. Denis lui dit pourtant cette information importante: « Je t'avise, Léanne, que ton minibus est stationné ailleurs ce soir. Il y a des travaux dans le stationnement qui forcent un changement. Tu dois plutôt aller prendre ton minibus à l'arrière de l'école. » Léanne ne réagit pas au message de Denis. Elle n'a rien entendu. Elle continue de marcher en regardant le sol.

J'arrive à l'endroit où mon minibus est garé habituellement. Je remarque qu'il n'est pas là et que je suis toute seule. Mais qu'est-ce qui se passe? Qu'est-ce qui m'arrive? Je deviens anxieuse soudainement et je ne sais pas quoi faire.

Obstacle possible : Parasite physique

Léanne avait ses écouteurs sans fil dans ses oreilles à un moment de la journée où la communication peut être importante avec les surveillants d'école. Le fait qu'elle soit devenue anxieuse est une conséquence de l'entrave physique qu'elle portait à ce moment. Léanne gagnerait à utiliser une astuce de communication pour surmonter l'obstacle lié à l'entrave à la communication. Elle pourrait utiliser différents moyens pour l'aider à être plus à l'écoute de ce qui se passe autour d'elle.

Astuce possible : Je démontre que j'ai une écoute active

Annexe 9 — Des façons d'évaluer des obstacles et des astuces de communication ainsi qu'un exemple de grille d'évaluation en français

Voir cette [page](#) pour d'autres exemples en français et en anglais.

ÉVALUATION AU SECONDAIRE

Français, langue première

Document élaboré dans le cadre de la recherche *Développer des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique et coconstruire des ressources pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves de la fin du primaire et du secondaire : une recherche collaborative*



Chercheur principal : **Christian Dumais**, professeur titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheure : **Emmanuelle Soucy**, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheure : **Maïté Gouveia**, agente de réadaptation, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

Dumais, Soucy et Gouveia © 2025

Obstacles et astuces à la communication : différentes façons d'évaluer

Les différents exemples, contre-exemples et mises en situation présentés aux élèves ainsi que les activités qu'ils doivent réaliser peuvent être faits à l'oral ou à l'écrit, être enregistrés par l'enseignante ou par les élèves et se réaliser en direct ou en différé.

Bien qu'il ne soit pas nécessaire de mettre en pratique les différentes façons d'évaluer dans l'ordre présenté dans ce document et qu'il ne soit pas nécessaire de toutes les faire, il faut savoir qu'elles sont présentées dans un ordre les amenant à être de plus en plus complexes pour les élèves.

Afin de pouvoir porter un meilleur regard sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves, il s'avère judicieux de mettre en pratique plusieurs fois chacune des façons d'évaluer présentées dans ce document et de varier les façons d'évaluer. Cela dit, enseigner et évaluer seulement des obstacles et des astuces à la communication ne permet pas d'avoir un portrait complet de l'élève en ce qui a trait au développement de sa compétence à communiquer oralement. Il est donc fortement conseillé d'évaluer d'autres types de prises de parole et une variété d'objets de l'oral.

Rappelons qu'il existe différents statuts de l'oral. Les différentes façons d'évaluer présentées dans ce document se mettent principalement en pratique dans des contextes où les élèves sont amenés à mobiliser leurs apprentissages. Toutefois, pour les traces du quotidien, l'évaluation se fait plutôt dans des contextes où l'oral est utilisé. Cela permet de voir le transfert que les élèves font de leurs apprentissages.

Figure 1. Les trois statuts de l'oral



Soucy et Dumais, 2022

Dumais, Soucy et Gouveia © 2025

A. Identification d'un obstacle à la communication et sa justification



Cadre d'évaluation :

- Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale

On présente aux élèves une mise en situation dans laquelle un obstacle à la communication est visible. Ces derniers doivent être en mesure d'analyser la mise en situation afin de repérer l'obstacle à la communication et de justifier en quoi c'est un obstacle.

Si les élèves sont en mesure l'identifier et dire en quoi c'est un obstacle à la communication, c'est parce qu'ils ont une compréhension juste et/ou une interprétation fondée d'une production orale.

B. Identification d'une astuce de communication et explication de son effet sur la communication



Cadre d'évaluation :

- Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale

On présente aux élèves une mise en situation dans laquelle une astuce est utilisée pour favoriser une communication efficace. Les élèves doivent identifier l'astuce, justifier pourquoi il s'agit de cette astuce et expliquer son effet sur la communication.

Si les élèves sont en mesure d'identifier l'astuce, de le justifier et d'expliquer son effet sur la communication, c'est qu'ils ont une compréhension juste et/ou une interprétation fondée d'une production orale.

C. Évaluation d'une astuce choisie



Cadre d'évaluation :

- Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale

On présente aux élèves une mise en situation dans laquelle il y a un obstacle à la communication. Une astuce leur est proposée. Les élèves doivent justifier si l'astuce proposée aura l'effet désiré.

Si les élèves sont en mesure de justifier en quoi l'astuce favorise ou non une communication efficace, c'est parce ce qu'ils ont une compréhension juste et/ou une interprétation fondée d'une production orale.

D. Identification de l'obstacle à la communication et choix d'une astuce adaptée à la situation de communication



Cadre d'évaluation :

- Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale
- Adaptation à la situation de communication

On présente aux élèves une mise en situation dans laquelle il y a un obstacle à la communication. Ils doivent identifier l'obstacle à la communication, proposer une astuce de communication pour contrer l'obstacle et justifier en quoi cette astuce pourra favoriser une meilleure communication en tenant compte de la situation de communication.

Si les élèves sont en mesure d'identifier l'obstacle, c'est qu'ils ont une compréhension juste et/ou une interprétation fondée d'une production orale. Le choix d'une astuce appropriée et sa justification démontre que les élèves sont en mesure de s'adapter à la situation de communication.

E. Utilisation d'une astuce appropriée en contexte spontané



Cadre d'évaluation :

- Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale
- Adaptation à la situation de communication *
- Cohérence des propos *
- Utilisation d'éléments verbaux appropriés *

* Seulement ce qui a été enseigné

On présente aux élèves une mise en situation dans laquelle il y a un obstacle à la communication qu'ils doivent identifier. À la manière d'une improvisation, ils doivent « jouer » la scène et improviser la suite en y intégrant une astuce de communication afin de réaliser une communication efficace.

Si les élèves sont en mesure d'identifier l'obstacle, c'est qu'ils ont une compréhension juste et/ou une interprétation fondée d'une production orale. Le choix et la mise en action d'une astuce appropriée en fonction des différents paramètres de la situation présentée démontre qu'ils sont en mesure de s'adapter à la situation de communication. Puisque dans ce cas-ci les élèves prennent la parole en mettant en action une astuce de communication, il est aussi possible d'évaluer des objets de l'oral en lien avec la « Cohérence des propos », l'« Utilisation d'éléments verbaux appropriés » ainsi que des objets paraverbaux et non verbaux (en lien avec l'élément « Adaptation à la situation de communication »), **si et seulement si un enseignement de ces objets de l'oral a eu lieu préalablement.**

F. Trace du quotidien



Cadre d'évaluation :

- Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale
- Adaptation à la situation de communication *
- Cohérence des propos *
- Utilisation d'éléments verbaux appropriés *

* Seulement ce qui a été enseigné

Il est possible que les élèves vivent une situation réelle en classe qui leur demandera d'utiliser une astuce pour favoriser une communication efficace. Dans ce cas-ci, les élèves pourraient démontrer un transfert de leurs apprentissages. Il s'agit d'une situation qui demande une plus grande compétence. Contrairement aux situations précédentes où l'on propose des situations qui amèneront les élèves à mobiliser leurs apprentissages, ce sont les élèves eux-mêmes qui font un transfert de leurs apprentissages dans une situation réelle. Il s'agit donc d'un oral utilisé. Des élèves pourraient aussi, au contraire, ne pas saisir des opportunités qui se présentent à eux en classe pour utiliser des astuces de communication afin de favoriser une communication efficace. L'enseignante pourrait prendre en note ces situations qui pourraient indiquer une difficulté à réinvestir les apprentissages en contextes réels.

Il est important de noter que ce ne sont pas tous les élèves qui vivent des situations réelles. Ainsi, ce type d'évaluation ne pourra être faite avec chaque élève. Les enseignants pourront tout de même utiliser ces traces du quotidien pour porter un jugement professionnel pour évaluer le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves, et ce, en se rappelant qu'il s'agit d'un niveau supérieur, car c'est en situation de transfert.

Référence :

Soucy, E. et Dumais, C. (2022). Lorsque changer ses pratiques en enseignement de l'oral remet en question sa façon d'évaluer : portrait de deux enseignantes du primaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation (É-JIREF)*, 8(2), 89-109. <https://acelf.ca/wp-content/uploads/2022/05/07-Soucy-et-Dumais.pdf>

ÉVALUATION AU SECONDAIRE

Français, langue première

Document élaboré dans le cadre de la recherche *Développer des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique et coconstruire des ressources pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves de la fin du primaire et du secondaire : une recherche collaborative*



Chercheur principal : **Christian Dumais**, professeur titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheure : **Emmanuelle Soucy**, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheure : **Maïté Gouveia**, agente de réadaptation, Centre de services scolaire du Chemin-du-Roy

Dumais, Soucy et Gouveia © 2025

ÉVALUATION AU SECONDAIRE

A. Identification d'un obstacle à la communication et sa justification



Cadre d'évaluation :

- Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale

On présente aux élèves une mise en situation dans laquelle un obstacle à la communication est visible. Ces derniers doivent être en mesure d'analyser la mise en situation afin de repérer l'obstacle à la communication et de justifier en quoi c'est un obstacle.

Si les élèves sont en mesure l'identifier et dire en quoi c'est un obstacle à la communication, c'est parce qu'ils ont une compréhension juste et/ou une interprétation fondée d'une production orale.

Obstacle choisi :

Critère : Compréhension juste et interprétation fondée d'une production orale

A	B	C	D	E
L'élève est en mesure d'identifier l'obstacle et de justifier en détail pourquoi il s'agit d'un obstacle.	L'élève est en mesure d'identifier l'obstacle et de justifier de manière générale pourquoi il s'agit d'un obstacle.	L'élève est en mesure d'identifier l'obstacle, mais justifie peu pourquoi il s'agit d'un obstacle.	L'élève est en mesure d'identifier l'obstacle, mais justifie de manière vague ou imprécise pourquoi il s'agit d'un obstacle.	L'élève est en mesure d'identifier l'obstacle, mais il ne parvient pas à justifier pourquoi il s'agit d'un obstacle. Ou L'élève n'est pas en mesure d'identifier l'obstacle.

Exemple de grille qui permet de garder des traces chaque fois qu'une activité est réalisée en classe.

Nom :	Nom :	Nom :	Nom :
Nom :	Nom :	Nom :	Nom :
Nom :	Nom :	Nom :	Nom :
Nom :	Nom :	Nom :	Nom :
Nom :	Nom :	Nom :	Nom :

Dumais, Soucy et Gouveia © 2025