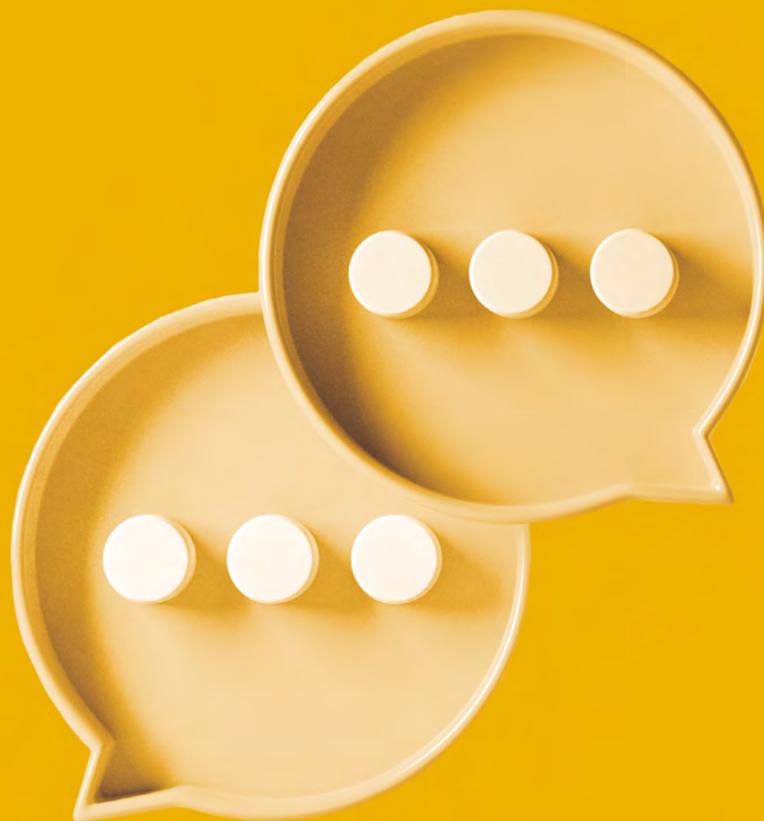


Interactions orales en contexte d'apprentissage

Par le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL)



Les habiletés relationnelles sont de plus en plus considérées comme primordiales dans les milieux professionnels ainsi que, de manière plus générale, dans le cadre du développement global des individus. Que ce soit dans le contexte de métiers centrés sur des relations d'aide (infirmier, technicien en travail social ou en éducation spécialisée, professeur, psychologue, etc.), sur des relations d'affaires et de service à la clientèle (entrepreneur, technicien de différentes sphères, etc.) ou encore de professions impliquant, tout simplement, la collaboration dans une organisation, les habiletés relationnelles sont, au-delà des savoirs et savoir-faire, au cœur de l'agir-compétent que devront arriver à mobiliser les individus. Aussi peut-on comprendre l'inquiétude d'un superviseur de stage qui observe la tendance d'une étudiante à interagir avec familiarité dans un contexte exigeant une distance professionnelle ; ou le malaise d'une professeure de politique qui, dans un débat, voit un de ses

étudiants interrompre continuellement les autres participants ; ou encore le découragement d'un professeur de soins infirmiers qui observe, lors d'une simulation d'intervention, le manque d'intérêt de l'étudiant pour les craintes que formule celui qui joue le rôle de patient. Si les habiletés relationnelles sont au cœur de l'agir-compétent, il semble raisonnable de croire qu'il faudrait, en contexte d'enseignement collégial, enseigner et évaluer celles-ci... mais comment ?

Cet article¹ aborde la question de l'enseignement et de l'évaluation des habiletés relationnelles à travers les situations d'interactions orales. Il propose un sommaire de réflexions qui s'accompagne d'éléments d'analyse, d'outils et de ressources susceptibles d'aider les professeurs souhaitant soutenir le développement des compétences relationnelles de leurs étudiants.

¹ Ce texte a pu être développé à la suite de coformations organisées par le LabSEL. Voir l'encadré final pour une explication plus détaillée de ce qu'est le LabSEL et du principe de ses coformations. Les références ayant permis de mettre sur pied ces coformations y sont également rendues disponibles.

Envisager la communication orale en tant qu'acte de parole

La notion de compétence orale est bien connue en milieu scolaire. Cependant, on tend souvent à l'associer à des prises de paroles unidirectionnelles – comme les exposés oraux. Bien que l'on soit capable de fournir, dans ce cadre, quelques balises (tonalité, posture, force de la voix, articulation, rythme), on observe que certains étudiants sont, tout simplement, plus doués que d'autres, un peu comme s'ils avaient un « sens du spectacle » qui leur permet, tout naturellement, de gagner davantage leur auditoire par leur langage non verbal et leur capacité à s'adapter à lui. (Cormier et Langlois, 2020). Ces petits « plus » qui font les bons orateurs sont parfois si intangibles, si difficiles à cerner que cela peut entraîner l'impression que les compétences orales relèvent davantage de l'inné que de compétences que l'on peut acquérir par la formation. D'ailleurs, on lie souvent la compétence orale à des traits de personnalité qui paraissent immuables, comme la timidité et le fait d'être ou non loquace, ce qui renforce cette idée qu'il est difficile de former les individus aux compétences orales. Or, plusieurs d'entre eux pourront fort bien mener leur vie et travailler sans avoir à prendre la parole de manière formelle devant un grand groupe, à l'image des exposés oraux traditionnels. Ainsi, bien des professeurs en prennent leur parti et tentent de faire de leur mieux pour enseigner quelques bases tout en acceptant l'idée qu'il y ait une certaine limite au développement de cette compétence.

Toutefois, lorsque l'on appréhende la compétence orale hors du contexte

scolaire, soit dans le quotidien ou en contexte authentique de travail, on en vient rapidement à reconnaître que celle-ci est constamment mobilisée, non en tant que prise de parole formelle, mais plutôt en tant que prise de parole relationnelle. Dès lors, il devient pertinent d'envisager la communication orale en tant qu'acte de parole² situé. Les actes de parole font partie du quotidien de chacun. Ils prennent une multitude de formes : « [s]e présenter, remercier, saluer, faire part de sa satisfaction ou de son insatisfaction, exprimer son désaccord, rectifier un propos, donner un ordre, mettre en garde, interrompre et vérifier sa compréhension auprès d'un interlocuteur » (Dumais, 2017, p. 14). Ce ne sont là que quelques exemples des nombreux contextes où la parole permet d'interagir et « d'être » dans le monde. Toute la compétence orale s'ancre dans la capacité à réguler et à mettre en œuvre ces actes de parole : « être compétent en communication orale, c'est [...] savoir poser une question, entrer adéquatement en contact avec un professeur ou un collègue, présenter les résultats d'un travail à un groupe de pairs, participer à un débat, mener un entretien, justifier son propos, expliquer un raisonnement » (Dumais, 2017, p. 13). On voit qu'il y a là plus que la capacité à réaliser un exposé oral en contexte scolaire et plus qu'une prosodie³ agréable et une voix envoûtante... mais, à partir de là, comment développe-t-on cette compétence à interagir oralement ?

Les activités orales : spontanéité et interactions

Les actes de paroles gagnent à être envisagés selon deux axes : leur degré de spontanéité et leur degré d'interaction.

Le **degré de spontanéité** d'un acte de parole impliquera des attentes concordantes quant à la qualité du contenu et de la forme que prendra celui-ci. On n'entretient pas les mêmes exigences face à l'exposé d'une communication scientifique que face à une réponse donnée à la suite d'une question impromptue posée par un étudiant dans le cadre d'une discussion ayant des visées pédagogiques (et pour laquelle le professeur n'est pas d'emblée certain de la réponse). Plus la situation de communication orale est préparée, plus on peut s'attendre à une qualité quant à la teneur de ce qui est dit (contenu). Plus on est dans la spontanéité, plus la qualité de la compétence orale reposera sur la capacité de l'individu à proposer une prise de parole adaptée à la situation de communication (objectifs, normes, contexte, enjeux, etc.) de manière adéquate. La communication scientifique devra être riche en informations justes et pertinentes ; la réponse du professeur, puisque la visée de la discussion est pédagogique, devra proposer des prises à l'apprentissage, notamment à travers des demandes de clarification, une formulation d'hypothèses, une explicitation du raisonnement qui

² Toute forme d'expression verbale mise en œuvre par un individu dans son interaction avec l'environnement.

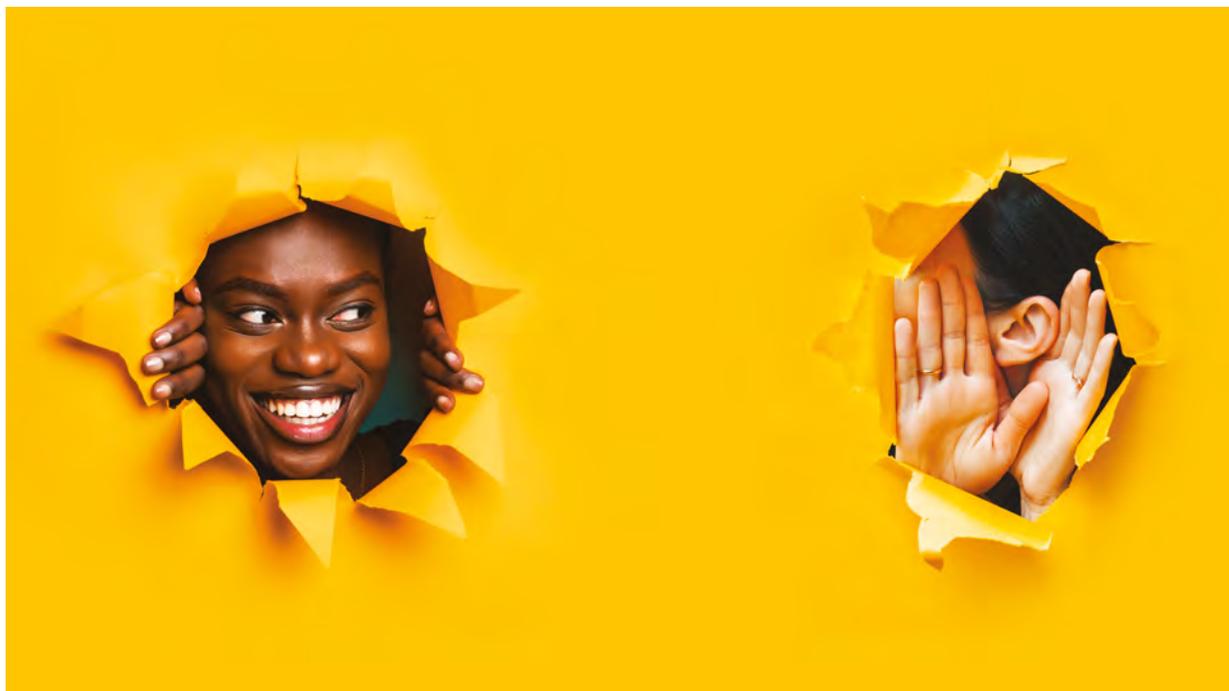
³ Intonation montante ou descendante, débit, pause, accentuation, rythme, etc.

l'amène à proposer des éléments de réponses – ou des manques qui l'en empêchent. Le même professeur, face à une situation imprévue compromettant la gestion de sa classe, devra analyser ses options de réaction selon la dynamique du groupe, sa relation avec celui-ci, la connaissance de ses propres forces et limites ainsi que des contraintes contextuelles (temps, historique avec ce groupe, etc.), afin de réagir de la manière la plus adéquate possible : prise de contrôle autoritaire de la situation, trait d'humour, reprise dans le calme du cours pour forcer le retour à la matière, etc. Autrement dit, il est cohérent d'attendre d'un acte de parole préparé une qualité de contenu, alors que la qualité de la communication orale en situation spontanée dépend plutôt de la capacité d'un individu à appréhender une situation de communication (objectifs, normes, contexte, enjeux, possibilités, contraintes, etc.) et à agir avec jugement dans celle-ci.

Le deuxième axe à considérer est le **degré d'interaction** qu'implique la situation de communication. Dans l'absolu, presque toutes les situations de communication impliquent une forme d'interaction. Par exemple, les bons conférenciers sont sensibles aux interactions non verbales qui surviennent entre eux et leur public et s'adapteront en fonction de celles-ci. Toutefois, il n'en demeure pas moins que certaines situations de communication sont plus ou moins bidirectionnelles selon qu'elles impliquent ou non des échanges. Une conférence faite par un expert, par exemple, implique moins d'échanges qu'une discussion que mènera un technicien en éducation spécialisée avec un individu auprès de qui il interviendra. On attendra du conférencier une certaine prestation : un rythme et une modulation de la voix adéquats, une gestuelle et une intonation captivantes... Dans le second cas, c'est sur la qualité de

l'écoute et des actes d'interaction du technicien que reposera la réussite de la situation de communication.

Ces deux axes peuvent être représentés par la **figure 1**. On pourrait argüer que l'interaction implique bien souvent une certaine dose de spontanéité ; néanmoins, il existe des situations de communication où l'on peut avoir des attentes quant à la richesse des propos des acteurs bien qu'elles impliquent des interactions. C'est le cas des débats ou des tables rondes pour lesquelles les étudiants ont eu l'occasion de se préparer, ou même d'une simulation d'entrevue faite avec un étudiant dans le cadre d'une épreuve synthèse. C'est également le cas de bien des situations professionnelles, puisque même si toute nouvelle situation a ses particularités, une personne compétente maîtrisera dans une certaine mesure une panoplie de savoirs sur des situations types qui surviennent dans le quotidien de sa profession. Il existe,



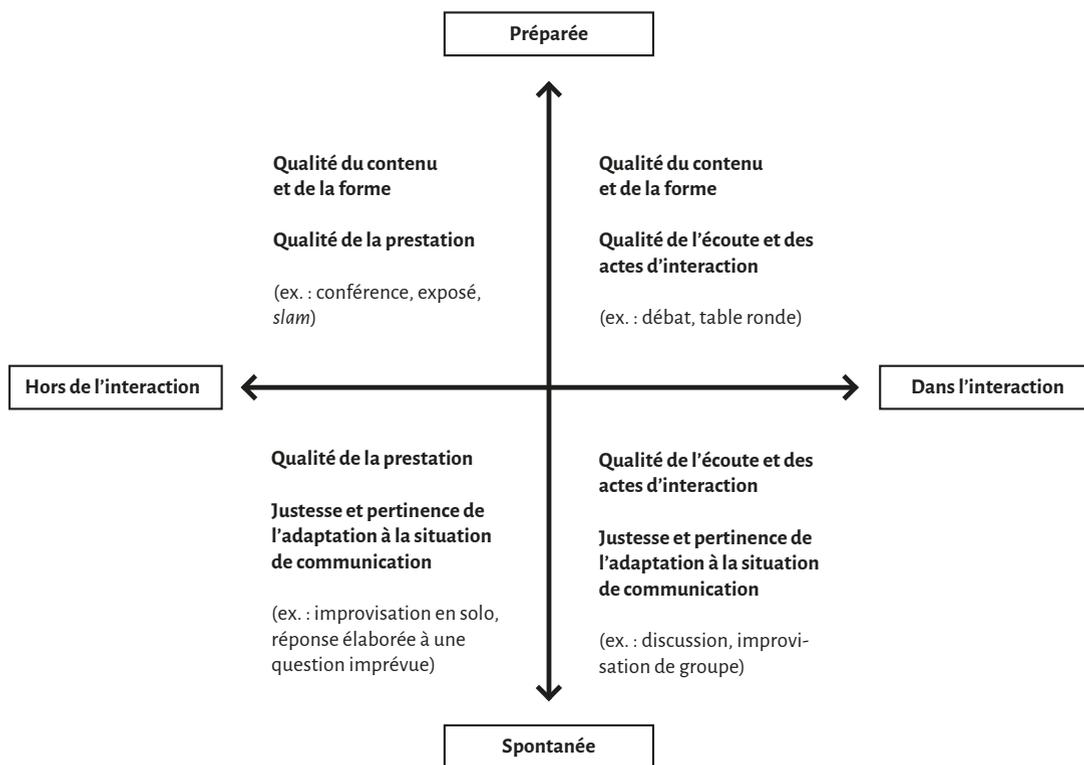
cela dit, des situations n'impliquant que peu d'interactions qui peuvent être spontanées – par exemple, lorsqu'une personne nous demande de développer notre opinion sur une question dans le contexte d'une discussion faite

dans un cadre informel. Évidemment, tout dépend de la manière dont on segmente dans le temps la situation de communication. Comme tout cadre théorique, celui que nous proposons doit être davantage vu comme un

outil de compréhension d'une réalité complexe plutôt que comme une exposition absolue d'une réalité pouvant être « mise dans des cases ».

Figure 1

Critères de qualité recherchés selon les types de communication orale



Dans une perspective pédagogique, le professeur gagne à considérer les divers critères de qualité qui sont en droit d'être attendus selon la nature d'une situation de communication

orale. Cela est le point de départ pour réfléchir aux éléments qu'il serait pertinent d'enseigner aux étudiants afin d'améliorer leurs prises sur ces situations de communication.

Le **tableau 1** dresse un aperçu des éléments pertinents liés à chacun des critères de qualité exposés.

Tableau 1

Attentes cohérentes aux situations orales et éléments pertinents à enseigner en contexte d'apprentissage

Types de situation	Attentes cohérentes	Éléments pertinents
Préparée	<ul style="list-style-type: none"> Contenu et forme pertinents, justes et riches. L'orateur maîtrise les concepts et les idées et, dans certains cas, la forme particulière du discours et des médias de soutien attendus. 	<ul style="list-style-type: none"> Excellente maîtrise du contenu présenté et/ou expérience liée à celui-ci Selon la situation, capacité à intégrer des qualités propres au discours attendu (esthétiques, argumentatives, etc.) (ex. : <i>slam</i>, débat) Selon la situation, compréhension des limites de l'oralité et utilisation adéquate d'autres médias pour compenser ces limites. (ex. : exposé soutenu par un support visuel)
Spontanée	<ul style="list-style-type: none"> Justesse et pertinence de l'adaptation à la situation de communication. La teneur ou forme de la prise de parole de l'orateur est cohérente avec les objectifs et enjeux de la situation de communication. L'orateur est capable, ultérieurement, de justifier le choix du contenu ou de la forme de ses actes de parole par l'explicitation de sa logique d'action dans ce cadre. 	<ul style="list-style-type: none"> Connaissance des paramètres structurant une situation de communication : objectifs de la situation et des acteurs (pas toujours les mêmes), normes, enjeux, dynamiques relationnelles, possibilités et contraintes de la situation, forces et limites personnelles des acteurs de celle-ci, etc.
Hors de l'interaction	<ul style="list-style-type: none"> Qualité de la prestation. L'orateur maîtrise le moyen d'expression oral en exploitant les forces particulières à celui-ci et parvient à mettre en valeur à la fois son discours (articulation, modulation de la voix, clarté, gestuelle appuyant la compréhension du propos) et sa personne (langage non verbal communiquant une <i>impression</i> de maîtrise de la situation et d'interaction avec le public). 	<ul style="list-style-type: none"> Compréhension des forces et limites de l'oralité : propos ne laissant pas de traces et, donc, impliquant un ancrage dans le contexte et la réalité pour soutenir la compréhension simultanée des auditeurs à l'énonciation (ex. : les détails ou l'abstraction sont souvent moins bien servis par l'oralité que des exemples concrets ou des récits imagés) Maîtrise des outils « physiques » de la communication orale (modulation de la voix, articulation, gestuelle adaptée) Compréhension des savoir-faire permettant de donner au public une <i>impression</i> de maîtrise et d'interaction : choix d'un niveau de langage adapté au public cible, regard, occupation de l'espace, etc.
Dans l'interaction	<ul style="list-style-type: none"> Qualité de l'écoute et des actes d'interaction. Dans les moments où il est en situation d'écoute, l'orateur montre des signes de disponibilité à la situation de communication et à l'autre. Les actes d'interaction observables indiquent une prise en compte des propos des autres interlocuteurs, mais aussi une considération pour les enjeux relationnels qu'implique la situation de communication. 	<ul style="list-style-type: none"> Connaissance explicite d'actes d'interaction et réflexion sur les contextes où ils sont pertinents Appréhension des normes d'interaction (registre, nombre, forme et teneur des actes d'interaction) selon le type de relation (ex. : amicale, professionnelle), les dynamiques de pouvoir (ex. : relation d'égalité ou d'autorité) et le contexte de l'interaction (ex. : collaboration, soutien)

Les propositions de ce tableau fournissent non seulement des outils de réflexion susceptibles de faciliter l'explicitation des attentes et leur évaluation, mais aussi des pistes sur ce que le professeur devrait envisager d'enseigner à ses étudiants ainsi que ce sur quoi il pourrait être pertinent de faire réfléchir ceux-ci.

Comment le moyen d'expression façonne la langue

Il peut être judicieux de mettre les spécificités de l'oral en parallèle avec celles de la langue écrite. Pour Dumais et Ostiguy (2019), le moyen d'expression qu'est la langue orale modifie certaines caractéristiques de la langue dont

il faut tenir compte lorsque vient le temps d'évaluer la communication orale, surtout dans des situations de communication spontanée ou impliquant des interactions.

Tableau 2

Différences distinctives propres à l'oral ou à l'écrit

Éléments distinctifs	Communication orale spontanée ou interactive	Écrit
Éléments du discours	Énoncé	Phrase
Autocorrection	En direct : le discours se construit, se modifie et s'ajuste pendant qu'il se fait.	Avant la lecture
Fluidité discursive	Des pauses, des hésitations marquent la construction simultanée de la pensée et du discours (disfluece).	Absence de disfluece
Inférences	Les inférences sont repérables par une certaine capacité à cerner, dans le contexte de l'oralité, les liens et paramètres de la situation (capacité d'observation et d'écoute).	Les inférences sont repérables par une certaine maîtrise de la syntaxe et de la structure du texte.
Relations logiques	Les énoncés sont juxtaposés sans que les liens soient explicités (parataxes).	Les marqueurs de relation sont explicites.
Répartition du sens/ message	Le message est porté par la parole, le contexte, le langage corporel et la prosodie.	Le message est concentré dans le texte.

Ainsi, quand une étudiante en Techniques d'éducation à l'enfance doit commenter oralement un cas présenté par sa professeure et expliquer la manière dont elle comprend les enjeux de cette situation et la manière dont elle agirait dans celle-ci, on s'attend à ce qu'elle construise ses idées à mesure qu'elle les verbalise et que cela se remarque dans les pauses, les reformulations, voire des rectifications.

De même, dans le cadre d'un débat organisé dans un cours de philosophie, il est normal que les étudiants marquent les relations logiques entre leurs arguments par des enchaînements, des intonations et une gestuelle qui permettront de suivre leur raisonnement ; toutefois, le professeur ne devra pas s'étonner, dans le cadre de la rédaction qui suivra, si l'argumentation écrite ne rend pas justice à la qualité des débats ayant eu lieu par manque ou utilisation malhabile de marqueurs de relation explicites, l'oralité n'exploitant que très peu ceux-ci.

Ces différences doivent amener les professeurs à relativiser le potentiel de certaines activités d'enseignement ainsi qu'à prendre en compte les limites instaurées par chaque moyen d'expression ; par exemple, tenter de préparer les apprenants à l'analyse d'une vignette contextuelle écrite par une activité d'apprentissage authentique où chacun doit interagir oralement avec un patient ne permettra pas d'exercer la capacité d'inférence nécessaire à l'évaluation écrite à venir, celle-ci ne reposant pas sur les mêmes compétences selon qu'une situation est orale ou écrite.

Enrichir la compétence orale

Comment, en tant que professeurs, soutenir les étudiants dans le développement de leurs compétences orales ?

Se pourvoir d'outils conceptuels : le genre textuel pour aborder le genre oral

La notion de genre textuel, ou oral, permet d'appréhender les différents éléments qui structurent une situation de communication. Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) présentent très bien les éléments à considérer pour analyser adéquatement le contexte de communication et identifier les éléments pertinents à celle-ci⁴, et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit. Voici un aperçu de ces caractéristiques susceptibles d'être pertinentes en contexte d'oralité :

- **Le contexte de la communication :** l'intention ou le but de communication, le contexte social de production et de réception, l'identité de l'énonciateur et du destinataire, le monde représenté (concret ou abstrait, réel ou fictif), les thèmes traités ;
- **Les caractéristiques discursives, sémantiques et grammaticales :** la structure et la nature du discours (descriptive, explicative, argumentative, narrative, etc.), ses marques de subjectivité, le type de vocabulaire et de temps verbaux, etc. ;
- **Les caractéristiques graphiques ou visuelles :** le support visuel, la mise en scène, etc. ;
- **Les caractéristiques orales :** le débit, le ton, le volume de la voix, le langage non verbal, l'accompagnement sonore, etc.

Ces éléments théoriques seront d'une valeur relative selon le contexte. Par exemple, il pourra être très important, dans certains programmes de formation, d'amener les étudiants à se familiariser avec les caractéristiques liées à d'éventuels contextes de communication spontanée typiques de leur future profession, puisque cela leur fournira des outils qui leur permettront d'identifier rapidement les paramètres de ces situations lorsqu'elles se posent à eux et de s'y adapter. En revanche, l'explicitation des caractéristiques discursives, sémantiques ou grammaticales sera très utile à des étudiants débutants qui ignorent les normes à respecter dans une situation de communication donnée ou qui ont une maîtrise de la langue à développer⁵.

⁴ Voir à ce sujet Lanctôt, S. « Aider les étudiants à mieux lire et écrire dans notre discipline en s'appropriant le concept de genre textuel. », *Pédagogie collégiale*, vol. 33, n° 3, printemps 2020, p. 24-30.

⁵ Le lectorat intéressé par un exemple d'exploitation du genre textuel en contexte d'interaction orale peut consulter la présentation de Lucie Libersan *Donnez au suivant : Améliorer ses capacités d'expression orale en s'impliquant dans la communauté* [absel.cgodin.qc.ca/wp-content/uploads/2019/06/Libersan_Acfas.pptx].

Se pourvoir d'outils pédagogiques : activités d'apprentissage impliquant des interactions orales

Certaines activités permettent de centrer les apprentissages sur l'expression orale dans des contextes d'interaction.

Le **débat** «est une pratique d'oral public dans laquelle les participants tentent de convaincre un auditoire actif» (Lafontaine, 2004, p. 68). Son objectif peut être «d'atteindre un consensus ou [...] la manifestation d'un désaccord irréductible entre des adversaires. Généralement, il précède et prépare une prise de décision» (*ibid.*). Si le débat peut être utilisé pour travailler l'argumentation, il peut aussi l'être dans une perspective de compréhension de l'autre, d'une époque⁶, d'enjeux problématiques, etc.

La **table ronde** est une «réunion caractérisée par le principe d'égalité entre les participants convoqués pour discuter d'un sujet précis» (Legendre, 1993, s.p.). Elle implique une discussion, préparée ou non, dans un groupe sans auditoire ; la forme des échanges (argumentaire, descriptif, etc.) n'est pas définie et appelle à une hétérogénéité de discours.

Le **séminaire** se définit comme une «rencontre d'un petit groupe d'étudiants [préparés] qui explorent collectivement un sujet donné sous la direction d'un professeur qui joue le rôle d'expert et d'animateur» (Tournier, 1978, s.p.). La discussion se fait sans auditoire et «l'égalité» n'est pas totale par la présence du professeur.

Enfin, le **panel** est constitué d'individus considérés comme représentatifs

d'une situation ou d'un ensemble de champs d'expertise pertinents quant à un sujet donné ; les panélistes ont un statut d'experts, que ce soit en raison de leurs connaissances, de leurs compétences ou de leur vécu. Un sujet de discussion posé avant la rencontre est proposé aux panélistes qui devront présenter et justifier leur point de vue devant un auditoire. Comme le processus de discussion se situe essentiellement entre les panélistes, l'auditoire se trouve devant un exposé et ne peut intervenir qu'à des moments précis (période des questions) et d'une seule manière (poser une question au panel⁷). Le panel poursuit une visée informative, mais cherche aussi –par le caractère imprévisible des échanges, le haut niveau d'expertise des panélistes et la diversité qu'ils représentent – une certaine forme de stimulation intellectuelle.

Se pourvoir d'outils d'enseignement : techniques et méthodes

Quelles activités d'enseignement peut-on mettre en place en classe pour soutenir les étudiants dans le développement de leurs compétences orales ? Quelques exemples :

- Mettre en évidence des dimensions à prioriser selon le cadre visé (voir **figure 1** et **tableau 1**) ;
- Déterminer les caractéristiques du genre oral visé en s'inspirant du modèle du genre textuel (voir section « Se pourvoir d'outils conceptuels : le genre textuel pour aborder le genre oral ») ;
- Réaliser une modélisation à l'aide d'un enregistrement d'une performance orale ;

- Écouter plusieurs exemples d'un même genre oral afin d'aider les étudiants à en identifier les caractéristiques spécifiques ;
- Faire pratiquer les étudiants et les amener à évaluer leurs compétences orales (autoévaluation, évaluation entre pairs) ;
- Leur faire prendre des notes à partir d'une grille d'observation déterminée selon les caractéristiques du genre oral ou des indicateurs d'actes d'interaction lors de l'écoute d'un enregistrement.

⁶ Le lectorat intéressé par un exemple de débat dans la perspective de compréhension d'une époque historique peut lire le texte de Stéphanie Didier « Le débat en classe : pourquoi et comment peut-on le faire ? » [www.jqsi.qc.ca/?Le-debat-en-classe-pourquoi-et-comment-peut-on-le-faire].

⁷ Bien qu'il soit envisageable d'ouvrir davantage la discussion entre l'auditoire et le panel.

Se pourvoir d'outils d'enseignement : enseigner des indicateurs d'actes d'interaction

Il ne faut pas perdre de vue qu'une discussion est un acte spontané où la réflexivité de l'individu n'est pas toujours capable, en temps réel, d'opérer de manière efficace. Donner un temps d'analyse afin de réguler, même ultérieurement, de telles erreurs de parcours, c'est offrir aux apprenants l'occasion d'apprendre de leurs erreurs et de leur donner des pistes de solution. Plus précisément, on peut les orienter en leur suggérant, selon la tâche à réaliser, des « actes d'interaction » précis (nous fournissons une liste ci-bas).

Un acte peut être de ne « pas agir », pour ne pas gêner, ou pour laisser

la place aux autres. Plusieurs actes peuvent se produire simultanément : en prenant la parole, on peut reformuler les propos d'un tiers, synthétiser, laisser paraître une approbation (ou une désapprobation) implicite. Certains actes sont souhaitables ou non selon l'objectif poursuivi. L'approbation de tout ce que disent les autres n'est pas forcément pertinente, mais quand l'objectif est d'arriver à une prise de décision commune et collaborative, les jugements, critiques ou attaques seront contreproductifs.

Un professeur qui souhaite travailler les situations d'interaction orales avec ses étudiants aurait avantage à leur demander d'enregistrer leurs échanges afin que ceux-ci les visionnent après coup, en s'accompagnant d'une grille

d'autoévaluation établie en fonction d'indicateurs précis, et portent un regard critique rétrospectif sur leur qualité d'écoute et d'interactions. Quelques essais de ce type, avec éventuellement les rétroactions des pairs, bonifieront les compétences orales tout en contribuant à améliorer la qualité des échanges entre les étudiants.

Tableau 3

Actes d'interaction en situation de communication orale

Verbaux : prendre la parole ; approuver ; désapprouver ; émettre un jugement ; critiquer, attaquer ; couper la parole ; poser des questions ; reformuler (ses propos et ceux des autres) ; émettre un doute, une hésitation, une réserve ; définir ; formuler des hypothèses ; se corriger ; se rétracter ; signifier que l'on a changé d'idée ou d'opinion ; donner des raisons ; réfléchir (à voix haute) ; comparer, évaluer ou faire une synthèse des opinions et arguments ; identifier les conséquences et les implications ; contextualiser ; faire des liens ; utiliser des exemples et contrexemples avec soi ou les autres, faire des analogies ; aider ; complimenter, féliciter, encourager ; utiliser des formules d'adhésion ou de renforcement (« n'est-ce pas ? »).

Paraverbaux : ralentir ou accélérer son débit ; hausser ou baisser le ton de la voix ; théâtraliser son expression ; prendre un ton humoristique, ironique, interrogatif ; poser une question rhétorique.

Non verbaux : garder le silence ; écouter ; noter ; regarder la personne qui parle ou le groupe ; réagir par l'expression faciale ou le langage corporel ; se garder de réagir physiquement ; croiser les bras ; se lever et marcher ; se promener dans le groupe ; aller au tableau.

Source : Inspiré de Debbs (2019) et Dumais (2017, p. 14)



Les actes d'interaction ne se limitent pas à la liste fournie ici, mais celle-ci peut donner des pistes et, lors de l'analyse rétrospective des interactions, orienter les réflexions des étudiants durant leurs échanges.

Tous les membres de la communauté étudiante ne percevront certainement pas les actes d'interaction de la même façon : un étudiant pourrait avoir l'impression de faire une analogie, tandis qu'un autre percevra une critique à son endroit. Un étudiant en Soins infirmiers pourrait croire qu'il montre du respect en évitant le regard d'un patient pendant que celui-ci s'exprime, alors que ce dernier pourra y voir une attitude de désintérêt.

N'oublions pas que les étudiants n'ont généralement pas été ou ont été peu évalués dans un contexte de communication orale de l'ordre de la discussion. Conséquemment, les étudiants doivent se préparer à accepter,

en confiance et avec disponibilité, les commentaires des intervenants, qu'ils soient positifs ou négatifs, qu'il soit question d'une méprise sur le sens ou d'une précision, etc. La mise en commun de ces perceptions favorisera une compréhension mutuelle. Nommer un acte d'interaction, c'est l'identifier, en prendre conscience et, éventuellement, le modifier. Donner aux étudiants les outils et l'occasion de s'autoobserver en contexte de discussion, c'est attirer leur attention sur leurs comportements dans ce contexte. Ce n'est que de cette façon qu'une éventuelle amélioration est possible.

Évaluer les compétences orales : comment faire⁸ ?

Si l'on reconnaît l'importance des compétences orales dans la réussite de nombreuses activités, leur évaluation doit s'aligner sur l'enseignement qui en a été fait.

Sans enseignement explicite, il conviendrait de limiter les attentes, par exemple en prenant en compte les caractéristiques distinctives de l'oralité (voir le **tableau 2**). Il serait aussi plus à propos de limiter l'évaluation orale des étudiants à des exercices formatifs basés sur « une réflexion critique de leur prise de parole » (Dumais, 2017, p. 17).

Si les compétences orales ont été présentées, le professeur peut avoir des attentes plus élevées, proportionnelles au nombre d'occasions de mise en œuvre données aux apprenants.

⁸ Mentionnons ici le travail fait sur la compétence en communication orale au Cégep de Victoriaville et présenté au Carrefour de la réussite à l'automne 2021 [www.cegepvictoria.ca/grand-public/competence-en-communication-orale].



En clarifiant les attentes, le professeur peut utiliser une grille d'observation précise et « inclure les étudiants dans le processus d'évaluation en leur demandant d'évaluer leurs pairs de façon formative [à l'aide d'une] grille d'observation des faits observables ou audibles en lien avec les éléments enseignés, et ce, pour la prise de parole de chacun des étudiants du groupe » (Dumais, 2017, p. 17). L'objectif de cette grille est de décrire, le plus précisément possible, ce qui est vu et entendu afin de soumettre ces observations à une évaluation *a posteriori*. En petits groupes (sans la personne évaluée), les étudiants peuvent partager leurs observations et faire une synthèse des points les plus importants – ceux positifs et sujets à amélioration – avant de partager celle-ci avec le locuteur. Cela permet des échanges plus authentiques tout en ménageant l'individu évalué.

Lentz (2009, p. 4) propose plusieurs indicateurs larges pouvant orienter la

réflexion et les actions des professeurs. En voici certains :

- L'étudiant **intervient avec à-propos** : il comprend les enjeux de la situation de communication et les propos tenus, intervient aux moments opportuns pour faire avancer les discussions ;
- L'étudiant **fait preuve d'engagement personnel** : il partage ses connaissances, ses opinions ou son point de vue et apporte des idées nouvelles ;
- L'étudiant **démontre sa capacité à coopérer** : il accepte des compromis, interagit avec souplesse, respecte les rôles des membres de son équipe, a recours à des gestes qui maintiennent la communication.

On pourra ensuite utiliser des traits du genre textuel et des actes d'interaction proposés dans cet article comme indicateurs ciblés pour préciser ce qui est adéquat et ce qui est à améliorer dans les prestations.

Enfin, il demeure plus prudent, voire plus efficace, selon la dynamique du groupe ou la personnalité des étudiants, de faire faire aux étudiants un travail réflexif sur leur propre prise de parole ; en effet, « si la prise de parole de l'étudiant a pu être filmée ou enregistrée, ce dernier pourra la visionner ou l'écouter autant de fois qu'il le souhaite » (Dumais, 2017, p. 18).

Conclusion

Considérant que la parole est un outil fondamental pour soutenir l'apprentissage, la coopération et l'insertion de l'apprenant dans son milieu éducatif comme en milieu de travail, il nous semble important de nous préoccuper de son enseignement au même titre que celui de la lecture et de l'écriture. Nous espérons, en ce sens, que cet article aura pu fournir des pistes de réflexion et d'action pour favoriser le développement des compétences orales des étudiants du collégial. ─

Références bibliographiques

CHARTRAND, S.-G., J. ÉMERY-BRUNEAU et K. SÉNÉCHAL. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, Québec, Didactica, 2015 [www.enseignementdu-francais.fse.ulaval.ca].

CORMIER, C. et S. LANGLOIS. *Développement et évaluation de l'habileté en communication scientifique orale des étudiants préuniversitaires en Sciences de la nature*, rapport de recherche PAREA, Cégep André-Laurendeau et Cégep Marie-Victorin, Montréal, 2020.

DEBBS, M.-E. *La pratique de la philosophie en communauté de recherche (comportements, actions durant la prise de parole)*, document non publié distribué lors de l'atelier «La communauté de recherche philosophique, une application possible» présenté par DEBBS, M.-E., 39^e colloque de l'AQPC, le 6 juin 2019.

DUMAIS, C. «Communiquer oralement : une compétence à développer au collégial», *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 1, automne 2017, p. 13-19.

DUMAIS, C. et L. OSTIGUY. «Développer la compétence à communiquer oralement au collégial : les caractéristiques de la langue parlée», *Correspondance*, vol. 25, n° 1, 2019.

LAFONTAINE, L. «L'enseignement du débat en cinquième secondaire», *Québec français*, vol. 133, 2004, p. 67-70.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.), Montréal, Guérin, 1993.

LENTZ, F. «L'oral, pour se dire : remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n° 1-2, 2009, p. 211-227.

LIBERSAN, L. *Donnez au suivant : Améliorer ses capacités d'expression orale en s'impliquant dans la communauté*, communication présentée lors du 8^e Congrès de l'Acfas, Gatineau, 29 mai 2019. Document téléchargeable [labsel.cgodin.qc.ca/wp-content/uploads/2019/06/Libersan_Acfas.pptx].

TOURNIER, M. *Typologies des formules pédagogiques*. Québec, Griffon d'Argile, 1978.

Collectif du LabSEL

LABsel

laboratoire de soutien en
enseignement des littératies

Le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL), un centre d'expertise mis en place au Cégep Gérald-Godin en mai 2018 afin de soutenir les acteurs du réseau collégial dans leurs initiatives en lien avec le développement des compétences en littératie des étudiants, tient, depuis le mois de septembre 2019, des séances de coformation sur divers sujets liés à la littératie au collégial. Au début de chaque session, des thèmes sont choisis par les membres du LabSEL (écriture réflexive, compétences orales, littératie multimodale, etc.). Chaque membre doit ensuite soumettre aux personnes participantes un texte en rapport avec le thème choisi. La coformation suit le modèle des cercles de lecture et est ouverte à toute personne souhaitant participer, en présence ou virtuellement. Pour plus d'information, nous invitons les personnes intéressées à contacter le LabSEL ou à consulter son site Internet : [labsel.cgodin.qc.ca].

Références des textes abordés et étudiés dans le cadre des coformations du LabSEL :

ALFIERI, O. *Créer une veille pédagogique collaborative et développer des communautés de penseurs* (extraits), 1^{er} avril 2017.

BÉLANGER, M.-E. «Pour une intégration efficace de l'oral dans l'enseignement du français aux élèves allophones», *Correspondance*, vol. 22, n° 7, 2017.

CHABANNE, J.-C. et D. BUCHETON. «Introduction», dans CHABANNE, J.-C. (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, 2002, p. 1-23.

CHABOT, H. *Résumé de l'atelier «La communauté de recherche philosophique, une application possible»* présenté par DEBBS, M.-E., 39^e colloque de l'AQPC tenu à Trois-Rivières, 6 juin 2019. Document non publié.

DITTMANN, J.-A. et F. DULAC. «Faire discuter les étudiants entre eux de façon créative et rationnelle, c'est possible!», dans *Une culture d'innovation pédagogique*, Actes du 27^e colloque de l'AQPC tenu à Boucherville, 6, 7 et 8 juin 2007, p. 189-193.

DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1998.

DUMAIS, C. et collab. «Savoir justifier pour discuter», *Québec français*, n° 174, 2015, p. 95-97.

DUMAIS, C. et R. NOLIN. «Travailler les registres de langue et les anglicismes à l'oral», *Québec français*, n° 158, 2010, p. 75-77.

LAFONTAINE, L. et M. HÉBERT. «Quelques effets de l'enseignement de l'oral en situation de cercles de lecture», *Québec français*, n° 174, 2015, p. 19-20.