

COMMUNIQUER ORALEMENT : UNE COMPÉTENCE À DÉVELOPPER AU COLLÉGIAL



CHRISTIAN DUMAIS

Professeur
Université du Québec
à Trois-Rivières

Au Québec et dans le reste de la francophonie, contrairement à l'enseignement de la communication écrite, il n'existe pas de tradition de l'enseignement de la communication orale, à l'exception peut-être de celle associée à l'exposé oral (Nonnon, 2000). Fisher (2007) affirme que les étudiants n'ont à peu près jamais reçu un enseignement formel de la communication orale au primaire et au secondaire. Il n'est donc pas étonnant de constater que prendre la parole en public ou tout simplement s'adresser à un professeur ou à un pair peut s'avérer complexe et stressant pour les étudiants du collégial. La compétence à communiquer oralement reste donc à développer chez ces derniers, et ce, dans les programmes tant techniques que pré-universitaires, de même que dans l'ensemble des disciplines de la formation générale.

Cette réflexion traitera de la communication orale au collégial. Plus précisément, il sera question de pistes possibles pour soutenir les étudiants dans le développement de cette compétence et de propositions pour évaluer cette dernière. Cela mettra en lumière cette compétence trop souvent oubliée ou négligée qui va bien au-delà du simple exposé oral, car être compétent en communication orale, c'est aussi savoir poser une question, entrer adéquatement en contact avec un professeur ou un pair, présenter les résultats d'un travail à un groupe de pairs, participer à un débat, mener un entretien, justifier son propos, expliquer un raisonnement, etc.

» UNE COMPÉTENCE « SENSIBLE » ?

Des recherches menées au primaire et au secondaire au cours des dernières années montrent que la communication orale est peu enseignée, que son évaluation se résume souvent à une note et que l'essentiel du travail de préparation à une prise de parole est fait à la maison, puisque peu de temps est consacré en classe au développement de cette compétence (Lafontaine et Messier, 2009; Nolin, 2013). Étant donné cette situation, il n'est pas surprenant de constater qu'elle soit souvent jugée peu utile par les étudiants.

Les étudiants n'ont à peu près jamais reçu un enseignement formel de la communication orale au primaire et au secondaire.

De plus, comme la communication orale engage les dimensions personnelles et affectives de l'individu, qu'elle touche l'image de soi et qu'elle peut être porteuse de nombreuses informations (région d'origine, statut socioéconomique, etc.) par l'accent, le choix des mots, la prononciation, etc., développer et évaluer cette compétence demeure un défi pour les professeurs. Il ne

serait pas exagéré de parler d'une compétence « sensible » qu'il importe de faire développer chez les étudiants du collégial pour leur permettre de réussir leurs études et de prendre la place qui leur revient tant dans la société que dans leur futur milieu de travail.

» LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT ET LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Pour la vie en société, notamment en milieu de travail, il est essentiel de maîtriser minimalement la communication orale (Gouvernement du Canada, 2017).

« La maîtrise des compétences de communication orale est un type de maîtrise de plus en plus important dans les sociétés modernes et [...] c'est sur cette base que les individus sont de plus en plus souvent évalués. [Ceux qui seront compétents en communication orale] auront toutes les chances de pouvoir tirer profit des interactions orales qu'ils auront avec les autres, dans des situations de communications variées, dans des sphères sociales diverses » (Maurer, 2001, p. 74).

Quant aux individus moins compétents en communication orale, il leur sera plus difficile d'exprimer leurs besoins, de revendiquer leurs droits, de faire part de leurs émotions, de gérer des conflits et de s'adapter aux diverses situations du monde du travail. Pour ces différentes raisons, il s'avère indispensable de poursuivre, sinon d'entamer, le développement chez les collégiens de la compétence à communiquer oralement, et ce, dans l'ensemble des disciplines et des programmes¹.

¹ Chaque discipline de la formation générale doit contribuer à « parfaire [la] communication orale et écrite dans la langue d'enseignement » de l'étudiant (MELS, 2017, p. 5). Les cours des programmes techniques et préuniversitaires doivent également amener les étudiants à développer cette compétence nécessaire à la réussite des études collégiales et essentielle dans le monde du travail, mais à des degrés variables.



► QUELS BESOINS POUR LE COLLÉGIAL ?

La formation collégiale, surtout dans le secteur technique, permet de faire des liens concrets entre la communication orale et les besoins réels du monde du travail. Tous les cours, qu'ils soient plus généraux (littérature ou philosophie, par exemple) ou bien spécialisés (comptabilité, soins infirmiers, travail social, etc.), représentent des occasions uniques d'aborder la place importante de la communication orale dans la future carrière des étudiants, en faisant des liens avec des situations authentiques qui seront significatives pour eux. Les professeurs ont ainsi la chance de rendre concret, utile et pertinent le développement de cette compétence.

Que ce soit en formation technique ou préuniversitaire, la communication orale joue également un rôle essentiel lors des apprentissages : elle en est souvent le principal véhicule. En effet, une grande partie des interactions et de l'enseignement en classe est réalisée à l'oral. Pour réussir efficacement leurs études, les étudiants doivent donc avoir une maîtrise minimale de cette compétence. Il s'avère particulièrement pertinent et important de la développer au collégial, puisqu'il s'agit d'une période de transition entre le monde scolaire et le monde du travail pour plusieurs étudiants.

Comment peut-on alors amener les étudiants à communiquer oralement pour favoriser les apprentissages et les préparer au marché du travail ? Trois entrées possibles peuvent être utilisées par les professeurs des collèges pour accompagner les étudiants dans le développement de cette compétence : l'acte de parole, la conduite discursive et le genre oral.

La communication orale joue un rôle essentiel lors des apprentissages : elle en est souvent le principal véhicule.

L'ACTE DE PAROLE

L'acte de parole constitue une entrée fort intéressante pour l'exercice de la communication orale dans l'ensemble des disciplines au collégial. Un acte de parole est un énoncé réalisé par un locuteur dans une situation donnée qui permet d'agir sur autrui et de produire un certain effet (Searle, 1972 ; Maurer, 2001 ; Dumais, 2011a). Se 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 en sont des exemples. Ces actes de parole sont utiles tant pour la réussite des apprentissages des étudiants (exprimer leur incompréhension, par exemple) que pour le marché du travail (s'assurer qu'un patient a bien compris une information, par exemple).

Si un enseignement est effectué à propos des actes de parole, il ne doit pas consister à faire apprendre des phrases par cœur (« dites ceci et non cela »). Selon Dumais, Soucy et Plessis-Bélaïr, l'activité doit plutôt porter sur une réflexion approfondie de la formulation de l'acte de parole.

« Le locuteur doit être capable de prendre en compte l'effet produit sur l'interlocuteur, lors de sa prise de parole, sur la base de l'analyse de l'ensemble de la situation de communication, c'est-à-dire du choix des mots, du registre de langue utilisé en fonction de l'interlocuteur, voire de l'intonation, du non-verbal ou encore des formules de politesse usuelles, attendues dans le contexte de l'échange » (2017, p. 107-108).

Pour réussir l'acte de parole en produisant l'effet désiré sur l'interlocuteur, il faut donc amener l'étudiant à choisir les éléments les plus appropriés à la situation de communication :

- **Éléments verbaux :** choix du pronom (je, tu, vous, etc.), mode du verbe (impératif, indicatif ou conditionnel), type de phrase (impératif, déclaratif ou interrogatif), utilisation ou non de formules de politesse (« excusez-moi », « s'il vous plaît »), etc.
- **Éléments paraverbaux :** intonation, débit, volume, etc.
- **Éléments non verbaux :** regard, posture, gestes, etc.

SUGGESTION D'ACTIVITÉS EN CLASSE

Il pourrait être pertinent de travailler la différence entre deux formulations d'un même acte de parole dans un contexte particulier afin de déterminer lequel est le plus approprié et pourquoi.

► Exemple pour l'APPRENTISSAGE

Exprimer son incompréhension d'une notion d'un cours :
*Je ne comprends rien ! **comparativement** à Serait-il possible d'expliquer de nouveau cette notion, svp ?*

► Exemple pour le MARCHÉ DU TRAVAIL

Répondre à une demande d'un client :
*On n'a plus ce produit ! **comparativement** à Je suis désolé, ce produit est épuisé.*



LA CONDUITE DISCURSIVE

La conduite discursive est entendue comme «une structure composée d'une suite d'énoncés reliés entre eux et dotés d'une organisation» (Dumais, 2014, p. 57). Elle peut être argumentative, descriptive, explicative, narrative, etc. (Hassan, 2015). L'explication du résultat d'une expérience de laboratoire (conduite explicative), la justification d'un raisonnement grammatical (conduite justificative) ou encore la narration d'une expérience vécue en stage (conduite narrative) sont des exemples de conduites discursives². Le **tableau 1** présente trois de ces types. Habituellement, la prise de parole met en jeu une conduite discursive dominante; d'autres conduites interviennent, mais dans une moindre mesure (Adam, 2005).

TABLEAU 1 DÉFINITIONS DE TROIS TYPES DE CONDUITE DISCURSIVE

CONDUITE ARGUMENTATIVE	«Vise à convaincre, à persuader, à influencer, à rendre acceptable ou crédible un énoncé (qui fait référence à une chose ou à une idée) en tentant d'intervenir sur l'opinion, les idées, les comportements ou les attitudes d'un auditoire ou d'interlocuteurs» (Dumais, 2014, p. 330).
CONDUITE EXPLICATIVE	«Consiste à présenter le pourquoi d'une réalité et le comment, à faire comprendre quelque chose à quelqu'un. La conduite explicative porte sur un phénomène ou un comportement à expliquer et elle fournit la cause ou la raison du phénomène, ou le motif du comportement» (<i>Ibid.</i> , p. 331).
CONDUITE JUSTIFICATIVE	«Vise à faire valoir le bien-fondé d'une action ou d'un propos. Pour ce faire, l'énonciateur de la justification fournit les raisons ou les motifs qui sous-tendent cette action ou ce propos dans le but de la ou le rendre légitime ou recevable aux yeux de l'interlocuteur (Forget, 2014)» (Granger et Dumais, 2017, p. 26).

Chaque type de conduite discursive est composé de procédés discursifs (aussi appelés *phénomènes discursifs* ou *opérations langagières*) (Dumais, 2014).

«Par exemple, pour ce qui est de la conduite discursive de type explicatif, ses principaux procédés discursifs sont la comparaison, la définition, l'exemple, le procédé graphique et la reformulation» (Dumais et collab., 2017, p. 110).

Pour réussir une explication, il est donc nécessaire d'utiliser un ou plusieurs procédés discursifs. Le **tableau 2** définit les principaux procédés discursifs de la conduite discursive de type explicatif.

TABLEAU 2 PRINCIPAUX PROCÉDÉS DISCURSIFS DE LA CONDUITE DISCURSIVE DE TYPE EXPLICATIF (DUMAIS, 2014)

COMPARAISON	Procédé qui permet de rapprocher des éléments en faisant ressortir leurs ressemblances ou leurs différences.
DÉFINITION	Procédé qui permet de distinguer clairement un objet, de le différencier des autres par l'énumération de ses caractéristiques.
EXEMPLE	Procédé qui permet de rendre plus explicite ou plus concrète une explication à l'aide d'un exemple.
PROCÉDÉ GRAPHIQUE	Tout support visuel (schéma, tableau, etc.) qui accompagne ou présente une explication afin d'en faciliter la compréhension.
REFORMULATION	Procédé qui permet d'exprimer sous une autre forme ou en d'autres mots les explications.

L'apprentissage des conduites discursives ne devrait pas se limiter à la classe de français. Ces dernières peuvent servir à construire des connaissances dans toutes les disciplines et sont nécessaires sur le marché du travail. Cela suppose la possibilité d'enseigner les conduites discursives à l'intérieur de toutes les disciplines (Nolin, 2013). Le modelage, «qui consiste à accomplir une tâche de façon à ce que des apprenants puissent en observer le déroulement» (Legendre, 2005, p. 892), peut s'avérer fort efficace pour entamer cet enseignement. Lorsque le modelage est mis en pratique, le professeur «accomplit une tâche: il agit, réfléchit devant la classe et commente les actions qu'il fait sans fournir d'explications aux [étudiants] durant l'exécution de la tâche» (*Ibid.*). À la suite du modelage,

² Des auteurs, entre autres Hassan (2015), ne font pas de différences entre *conduite discursive* et *conduite langagière*. Cette dernière expression peut donc être utilisée par certains auteurs pour parler de la conduite discursive comme nous l'entendons.



le professeur peut revenir sur ce qu'il a fait et dit, fournir des explications aux étudiants et compléter l'enseignement de la conduite discursive mise en pratique lors du modelage, notamment par l'enseignement de divers procédés discursifs.

SUGGESTION D'ACTIVITÉS EN CLASSE

► Exemple pour l'APPRENTISSAGE

Justifier l'utilisation d'un matériau pour réaliser une expérience (conduite justificative) :

Avant, pendant ou après une expérience en classe de science, le professeur peut laisser du temps aux étudiants pour qu'ils justifient verbalement l'utilisation d'un matériau. Le fait de mettre des mots sur leur pensée et de devoir en faire part par la justification à un ou des pairs peut aider les étudiants à mieux comprendre et à mieux formuler les raisons qui sous-tendent le choix de tel ou tel matériau pour réaliser l'expérience (Granger et Dumais, 2017). Pour que cela soit possible et efficace, le professeur doit expliquer ce qu'est la justification et enseigner des procédés discursifs pour la rendre possible (citation, comparaison, définition, exemplification³, etc.). Il peut aussi faire un modelage de justification pour rendre la conduite plus concrète. Mentionnons qu'un travail sur la justification orale pourra aider à la justification écrite nécessaire dans plusieurs disciplines étant donné les éléments communs entre les deux formes de communication.

► Exemple pour le MARCHÉ DU TRAVAIL

Expliquer la façon de faire un pansement à un patient (conduite explicative) :

Dans le cadre d'un cours préparatoire à un stage en soins infirmiers, des mises en situation les plus authentiques possible peuvent être effectuées afin d'amener les étudiants à expliquer à un patient comment faire un pansement. La conduite explicative sera donc mise en pratique. Pour qu'elle soit réussie, le professeur devra enseigner ce qu'est une explication et les procédés utiles à sa mise en pratique (comparaison, définition, exemple, procédé graphique, reformulation, etc.). Un modelage effectué au préalable par le professeur pourra être bénéfique aux apprentissages.

LE GENRE ORAL

Une autre entrée utile pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement chez les étudiants du collégial est le genre oral, soit :

« un ensemble de productions langagières orales [...] qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes [...] » (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015, p. 9).

Le débat, la discussion, l'entrevue, la table ronde, l'exposé critique, le reportage audiovisuel, le message publicitaire et le slam sont des exemples de genres oraux.

Par l'écoute ou le visionnement de plusieurs exemples d'un même genre, le professeur peut amener les étudiants à dégager les principales caractéristiques génériques du genre à l'étude :

« il attire leur attention sur les différents paramètres de la situation de communication, les éléments de contenu caractéristiques, le plan du texte [oral], le mode de structuration (les [conduites discursives] dominantes) et les principales ressources langagières (procédés [discursifs], structures syntaxiques, vocabulaire), les marques graphiques ou visuelles [ou] d'oralité » (Chartrand et collab., 2015, p. 3).

Par ce travail d'observation, de discussion et de comparaison, les étudiants se construisent une représentation du genre à l'étude et de ses caractéristiques. Sans un tel travail, il peut s'avérer ardu pour eux de bien comprendre ce qui est attendu lorsqu'on leur demande de mettre en pratique un genre.

Pour évaluer adéquatement la compétence à communiquer oralement, le professeur doit d'abord avoir enseigné des éléments de l'oral et avoir vu les étudiants s'exercer.

Prenons l'exemple du débat. Si un professeur demande aux étudiants de débattre sur un sujet sans avoir fait un travail préalable sur la structure du débat attendu et sur son fonctionnement, certains étudiants pourraient difficilement réussir l'activité ou ne pas répondre aux attentes du professeur. En effet, le débat attendu est-il davantage un débat enflammé comme on peut en voir dans les émissions traitant de sports ou est-ce davantage un débat parlementaire où des règles plus strictes sont à respecter? L'animateur peut-il prendre position? Est-ce qu'il y a des tours de parole? Peut-on être à la fois pour et contre un sujet?

Un même travail devrait être fait pour l'exposé oral où les étudiants ont de la difficulté à se distancer d'un texte écrit et où les supports visuels, lorsque présents, ne servent pas toujours à faciliter la compréhension des propos. Certains

³ Voir Dumais (2014) et Dumais et collab. (2015) pour des exemples et des définitions de procédés discursifs.



genres varient selon le contexte et d'autres n'ont peut-être jamais été travaillés auparavant par les étudiants selon leur parcours scolaire. Il ne faut donc pas tenir pour acquis que les étudiants connaissent la structure et les caractéristiques d'un genre.

SUGGESTION D'ACTIVITÉS EN CLASSE

► Exemple pour l'APPRENTISSAGE

Débattre à propos d'un enjeu éthique en philosophie (débat):

Avant qu'un débat soit mis en pratique, le professeur pourrait présenter quelques débats modèles à ses étudiants. Ces derniers pourraient ressortir les caractéristiques communes de ces exemples de débats, la structure attendue, les objets de l'oral à maîtriser (regard, intonation, gestes, etc.), les procédés discursifs à développer (réfutation, reformulation, concession, démonstration, etc.) en lien avec la conduite argumentative, etc. Un travail pourrait même être fait sur la façon de trouver des sources d'information et sur les critères de crédibilité de ces dernières.

► Exemple pour le MARCHÉ DU TRAVAIL

Créer une capsule vidéo pour expliquer le fonctionnement d'un appareil (capsule vidéo):

Les étudiants pourraient être invités à trouver des capsules vidéos qui expliquent le fonctionnement de différents appareils. Les meilleures capsules vidéos, selon l'avis des étudiants, pourraient être présentées à la classe afin de déterminer en quoi elles sont jugées excellentes. Les caractéristiques du genre « capsule vidéo », sa structure, les objets de l'oral⁴ mis en pratique, la conduite explicative et ses procédés discursifs, etc. seraient précisés et travaillés pour que les étudiants comprennent bien le genre à mettre en pratique lors de la création d'une capsule vidéo et les attentes du professeur à cet égard.

► L'ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION ORALE

Lorsqu'un travail est fait sur les actes de parole, les conduites discursives ou les genres oraux, il devient beaucoup plus aisé pour les étudiants de savoir ce qui est attendu d'eux, et pour le professeur de savoir quoi évaluer, ou du moins quoi observer pour aider les étudiants à s'améliorer. Malgré du temps passé à travailler la communication orale, l'évaluation peut demeurer difficile pour le professeur. La subjectivité peut rapidement prendre place dans son évaluation et un doute sur le réalisme des attentes quant à la prestation orale des étudiants peut survenir chez lui. De plus, comme la communication orale n'a,

dans bien des cas, pas fait l'objet de sa formation, il devient complexe pour lui de porter un jugement sur la compétence à communiquer oralement des étudiants. Comment, dans ces conditions, évaluer efficacement et le plus objectivement possible les étudiants? Deux possibilités s'offrent aux professeurs: évaluer seulement ce qui a été enseigné ou amener les étudiants à faire une réflexion critique de leur prise de parole.

ÉVALUER SEULEMENT CE QUI A ÉTÉ ENSEIGNÉ

Pour évaluer adéquatement cette compétence, le professeur doit d'abord avoir enseigné des éléments de l'oral et avoir vu les étudiants s'exercer. Il aura ainsi des repères quant à la capacité des étudiants à communiquer oralement (façon de mettre en pratique des objets de l'oral, utilisation d'un procédé discursif, adaptation d'un acte de parole selon la situation de communication, etc.). Il saura ce que ses étudiants sont en mesure de faire en ce qui a trait à ces éléments précis de l'oral et il pourra ainsi les évaluer plus justement. Ce qui n'a pas été enseigné ne devrait donc pas être évalué, car les étudiants ne connaissent pas les attentes et le professeur risque d'être subjectif dans son évaluation en raison de l'absence de repères sur ce que les étudiants sont réellement capables de faire. Mentionnons qu'il n'est pas nécessaire de tout évaluer. Il vaut mieux évaluer adéquatement certains éléments de l'oral en fournissant des explications détaillées que d'évaluer un grand nombre d'éléments sans fournir une rétroaction adéquate.

Dans l'éventualité où un enseignement a été effectué et que les étudiants connaissent les attentes du professeur, il est possible d'inclure les étudiants dans le processus d'évaluation en leur demandant d'évaluer leurs pairs de façon formative. Cette évaluation consiste à noter précisément dans une grille d'observation⁵ des faits observables ou audibles en lien avec les éléments enseignés, et ce, pour la prise de parole de chacun des étudiants du groupe. Dans la mesure où un professeur montre à ses étudiants comment donner de la rétroaction⁶, ces derniers parviennent à transmettre oralement leurs observations à la personne évaluée. Il importe cependant d'enseigner la façon d'émettre des commentaires à l'oral pour éviter que des propos soient mal rendus et que des étudiants soient blessés par des formulations accusatrices ou maladroitement.

⁴ Pour des exemples d'enseignement d'objets de l'oral, consulter Lafontaine et Dumais (2014).

⁵ Contrairement à la grille d'évaluation qui a pour objectif de donner une note, la grille d'observation de la communication orale sert seulement à décrire, le plus précisément possible, ce qui est vu et entendu.

⁶ Pour mieux connaître des façons d'enseigner à faire des commentaires lors d'évaluations par les pairs, consulter Dumais (2011b).



RÉFLEXION CRITIQUE DE SA PRISE DE PAROLE

Dans certains contextes, il peut s'avérer beaucoup plus efficace pour l'étudiant de faire un travail réflexif sur sa propre prise de parole que de recevoir des commentaires du professeur. En effet, si la prise de parole de l'étudiant a pu être filmée ou enregistrée⁷, ce dernier pourra la visionner ou l'écouter autant de fois qu'il le souhaite. Cela l'amènera à prendre conscience de ses forces et faiblesses. Il y a fort à parier que ce sera l'une des premières fois que l'étudiant aura l'occasion d'analyser sa compétence à communiquer oralement.

Ce travail réflexif est très utile et pertinent, surtout s'il est demandé à l'étudiant d'indiquer trois forces et trois éléments à améliorer, de les justifier et de trouver des façons de travailler les éléments à améliorer. Le professeur a ainsi la possibilité d'évaluer le travail de réflexion de l'étudiant sur sa prise de parole plutôt que d'évaluer la prise de parole en soi. Un tel type de travail effectué dans des cours universitaires a pu montrer l'efficacité de cette démarche sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'étudiants (Lavoie, 2012; Lavoie et Bouchard, 2017).

Si des pairs sont présents lors de la captation audio ou vidéo, il peut être efficace de les inclure dans le processus d'évaluation en leur faisant remplir une grille d'observation qui sera remise à l'étudiant. Cela permettra de bonifier le travail réflexif de cet étudiant et de l'orienter lors de l'écoute de sa prise de parole enregistrée. De plus, cette participation à l'évaluation rend les étudiants actifs et les amène à réfléchir à la qualité de la prise de parole de leurs pairs tout en faisant des liens avec leur propre habileté à communiquer oralement (Dumais, 2011b).

CONCLUSION

À la formation préuniversitaire et à la formation technique, ainsi que dans l'ensemble des disciplines de la formation générale, il est possible de travailler la communication orale par l'entremise des actes de parole, des conduites discursives et des genres oraux. La communication orale, tant pour son rôle dans les apprentissages que pour la place importante qu'elle occupe dans le monde du travail, doit faire l'objet d'une attention particulière au collégial. Le développement de cette compétence est donc l'affaire de tous.

Si les étudiants ont la possibilité de recevoir un enseignement en lien avec la communication orale à plusieurs moments pendant leur formation collégiale, s'ils ont des occasions de réfléchir à leur compétence à communiquer oralement et s'ils peuvent vivre des situations de prises de parole qui sont le plus

près possible de situations authentiques, ils auront les outils nécessaires pour mieux réussir leurs études, pour accéder plus facilement au marché du travail et pour prendre la place qui leur revient dans la société. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.-M. *Les textes types et prototypes: Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, 2^e édition, Paris, Armand Colin, 2005.
- CHARTRAND, S.-G., J. ÉMERY-BRUNEAU et K. SÉNÉCHAL. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, 2^e édition, Québec, Didactica, 2015 [enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf].
- DUMAIS, C. «L'oral pragmatique: Un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves», *Vivre le primaire*, vol. 24, n° 1, 2011a, p. 42-44.
- DUMAIS, C. «L'évaluation de l'oral», dans LAFONTAINE, L. (dir.). *Activités de production et de compréhension orales: Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*, Montréal, Chenelière Éducation, 2011b, p. 17-46.
- DUMAIS, C. *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 en science de l'éducation, Gatineau, Université du Québec en Outaouais, 2014 [archipel.uqam.ca/6815/].
- DUMAIS, C. et collab. «Savoir justifier pour discuter», *Québec français*, vol. 174, 2015, p. 95-97.
- DUMAIS, C., E. SOUCY et G. PLESSIS-BÉLAIR. «La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec: portrait d'un domaine de recherche en émergence», dans EL EUCH, S., A. GROLEAU et G. SAMSON (dir.). *Les didactiques: bilans et perspectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2017, p. 101-124.
- FISHER, C. «Le développement des compétences langagières à l'oral dans le contexte de la formation à l'enseignement», dans FALARDEAU, É. et collab. (dir.). *La didactique du français: Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007, p. 257-274.
- GRANGER, N. et C. DUMAIS. «Intégrer l'oral au cours de science et technologie au secondaire», *Spectre*, vol. 46, n° 2, 2017, p. 26-19.
- GOUVERNEMENT DU CANADA. *Explorer des carrières par compétences essentielles*, 2017 [guichetemplois.gc.ca/es_all-eng.do?index=E].
- HASSAN, R. «Une approche intégrée de l'enseignement de l'oral», dans HASSAN, R. et F. BERTOT (dir.). *Didactique et enseignement de l'oral*, Paris, Éditions Publibook Université, 2015, p. 41-62.
- LAFONTAINE L. et C. DUMAIS. *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*, Montréal, Chenelière Éducation, 2014.

⁷ La captation de la prise de parole de l'étudiant ne nécessite pas l'utilisation d'une grande caméra qui pourrait l'intimider. Il est possible de filmer ou d'enregistrer avec un téléphone intelligent, une tablette ou un ordinateur portable. Ainsi, l'appareil technologique prend discrètement place près de l'étudiant sans l'intimider.



LAFONTAINE, L. et G. MESSIER. « 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*, n° 34, 2009, p. 119-144.

LAVOIE, C. « La démarche évaluative de l'oral assistée par vidéo pour les futurs enseignants », dans BERGERON, R. 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*, Peisaj, Côte St-Luc, 2012, p. 165-181.

LAVOIE, C. et É. BOUCHARD. « Formation universitaire à l'évaluation de l'oral: regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants », dans DE PIETRO, J.-F., C. FISHER et R. GAGNON. (dir.). *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*, Namur, Presses universitaires de Namur, 2017, p. 259-274.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition), Montréal, Guérin, 2005.

MAURER, B. *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Paris, Éditions Bertrand-Lacoste, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*, Québec, Gouvernement du Québec, 2017 [education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/Formation_generale/Composantes_formation_generale_VF.pdf].

NOLIN, R. *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*, mémoire de maîtrise en science de l'éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2013.

NONNON, É. « La parole en classe et l'enseignement de l'oral: champs de référence, problématiques, questions à la formation », *Recherches*, vol. 33, 2000, p. 75-90.

SEARLE, J. R. *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*, Paris, Hermann, 1972.

Christian DUMAIS est professeur de didactique du français à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 2014. Ses recherches portent surtout sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral du préscolaire à l'université et sur la communication orale dans les services de garde en milieu scolaire. Il s'intéresse également à l'orthographe lexicale et au développement des compétences en littératie. Il fait partie de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ERLI), du Centre de recherche inter-universitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ainsi que du Laboratoire universitaire de recherche et de formation en didactique du français (LUDIF).

christian.dumais@uqtr.ca

SPÉCIALISTES DE CONTENU ET TUTEURS RECHERCHÉS!



Développez ou révisez le matériel pédagogique

cegepadistance.ca/collaboration
1 800 665-6400 ou 514 864-6464, poste 4782

Encadrez les étudiants

cegepadistance.ca/tutorat
1 800 665-6400 ou 514 864-6464

Spécialistes de contenu et tuteurs anglophones également recherchés

cegepadistance.ca/opportunities

Liste des emplois offerts par cours

cegepadistance.ca/emplois

PARTENAIRE AVEC VOUS