

Pour des apprentissages de l'oral qui traversent le temps: l'oral pragmatique, une approche didactique à utiliser !

Emmanuelle Soucy, Université du Québec en Outaouais, Canada

Résumé: Cet article fait état du renouvellement des pratiques de deux enseignantes du primaire lors d'une recherche-action. Utilisant principalement l'exposé oral pour enseigner et pour évaluer les élèves, les participantes de la recherche ont transformé leurs pratiques en s'intéressant à l'oral pragmatique, une approche didactique qui consiste à développer les capacités des élèves à communiquer oralement tout en les sensibilisant aux enjeux d'une communication harmonieuse. Les résultats présentés font état, dans un premier temps de la réflexion des participantes les menant vers le choix de l'objet à enseigner. Dans un second temps, la planification, l'enseignement et l'activité de mise en pratique de l'objet de l'oral choisi sont explicités.

Mots-clés: Recherche-action, oral pragmatique, didactique du français

Abstract: This article describes the renewal of practices of two primary school teachers during an action research. Using mainly the oral presentation to teach and to evaluate students, participants to the research transformed practices by using a didactic approach called pragmatic oral. This approach consists to develop the capacities of the pupils to communicate orally while keeping in mind awareness of the challenges of an harmonious communication. The results presented show, first of all, the reflection of the participants leading them to the choice of the object to be taught. Then, the planning, the teaching and the activity of putting into practice the object of the chosen oral are explained.

Keywords: Action research, pragmatic oral, French didactic

Introduction

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous sommes intéressée à l'oral et à son enseignement. Cet article contribue à l'avancement des connaissances relatives à l'approche didactique qu'est l'oral pragmatique. Il présente une manière possible d'enseigner l'oral au 1^{er} cycle du primaire.

1. Problématique au regard de l'enseignement de l'oral

Bien que l'enseignement de l'oral soit un champ de recherche qui tend à se développer au Québec, il n'en reste pas moins que les enseignants éprouvent encore un malaise à l'enseigner (Dumais, 2014; Soucy, 2019). Pour plusieurs, l'enseignement de l'oral semble difficile à structurer et à organiser (Romain et Roubaud, 2013; Soucy, 2019). Depuis de nombreuses années, il est dans la culture des enseignants d'évaluer l'oral en utilisant l'exposé oral (Nolin, 2013; Soucy, 2019). Les enseignants présentent les critères d'évaluation, mais ils ne font que très rarement l'enseignement de l'oral en tant qu'objet d'apprentissage (Lafontaine, 2001). Il devient donc difficile pour les élèves de développer un large éventail d'habiletés à l'oral lorsque l'exposé est considéré comme le seul dispositif d'enseignement et d'apprentissage utilisé.

Certaines raisons peuvent être à l'origine de ce maintien des pratiques relatives à l'enseignement de l'oral. Par exemple, pour être en mesure de l'enseigner et de l'évaluer efficacement, les objets d'enseignement et d'apprentissage de l'oral doivent être connus des enseignants et des élèves et qu'ils soient clairement définis. Dumais (2014) relève justement un manque de connaissances approfondies des différents objets d'apprentissage de l'oral chez les enseignants. Des documents ministériels tels que le *Programme de formation de l'école québécoise* [PFEQ] (Gouvernement du Québec, 2001), la *Progression des apprentissages* [PDA] (Gouvernement du Québec, 2011) et le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2011) sont disponibles pour soutenir les enseignants en y précisant des connaissances et des stratégies à utiliser en contexte de prise de parole et d'écoute. Toutefois, aucune définition n'est présente pour aider à comprendre ces connaissances (Dumais, 2014). De plus, peu de recherches ont documenté ce qui se fait en oral au 1^{er} cycle du primaire au Québec (Dumais, Soucy, et Plessis-Bélair, 2017). Les enseignants à ce niveau scolaire ont donc peu de connaissances sur les façons d'enseigner

l'oral (Dumais, 2014; Nolin, 2013). Cette situation nous amène donc à la question de recherche suivante: comment est-il possible d'enseigner et de mettre en pratique l'oral au 1^{er} cycle du primaire ?

2. Cadre conceptuel

Cette contribution s'appuie sur quelques concepts importants en oral. Tout d'abord, les deux statuts de l'oral sont explicités. Ensuite, les différentes approches didactiques de l'oral sont présentées. Cette partie se termine par la présentation du modèle de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016).

2.1. Les statuts de l'oral

On peut reconnaître l'oral selon deux statuts distincts. L'oral peut être considéré comme médium d'enseignement-apprentissage (Plessis-Bélaïr, Buors, et Huard-Huberdeau, 2017) ou comme objet d'enseignement-apprentissage (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001).

2.1.1. L'oral médium d'enseignement-apprentissage

L'oral est au cœur de la vie de classe: dès leur entrée à l'éducation préscolaire et tout au long du primaire, les élèves utilisent l'oral pour différentes raisons, et les enseignants aussi. Lorsque l'oral est au service du développement global, des autres disciplines ou encore au service des autres volets du français, il est considéré comme médium d'enseignement-apprentissage. Il n'est donc pas enseigné comme tel, mais plutôt utilisé par les enseignants et par les élèves. Sa place en classe est importante pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, il soutient l'enseignant dans son rôle en lui permettant, par exemple, de donner des consignes, de faire du modelage, de questionner les élèves, de lire un livre à voix haute, etc. Dans un deuxième temps, il permet à l'élève de communiquer avec l'enseignant; à titre d'exemple, il peut dès l'éducation préscolaire poser des questions sur des sujets variés, tenter de répondre adéquatement aux questions posées ou encore expliciter sa démarche. L'élève utilise aussi l'oral pour entrer en relation avec ses pairs, discuter, interpréter, faire valoir ses opinions, pour résoudre des problèmes ou des conflits, etc.

L'oral comme médium d'enseignement-apprentissage permet également aux élèves de verbaliser leurs pensées et leurs réflexions et de l'utiliser pour s'approprier, construire et approfondir la compréhension de certaines connaissances (Lentz, 2009; Plessis-Bélaïr, 2018; Soucy, 2016). Bien que le PFÉQ (MELS, 2006) ne recourt pas à cette appellation, l'oral médium est au cœur des compétences de l'éducation préscolaire. Une place lui est réservée dans la description des compétences suivantes: affirmer sa personnalité; interagir de façon harmonieuse avec les autres; construire sa compréhension du monde ainsi que mener à terme une activité ou un projet. Au primaire, l'oral médium est mis en valeur dans les différentes compétences transversales: exploiter l'information; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice; exploiter les technologies de l'information et de la communication; structurer son identité; coopérer et communiquer de façon appropriée. L'oral est aussi utilisé dans différentes disciplines scolaires. Bien que l'oral médium d'enseignement-apprentissage ait son importance et sa raison d'être dès le début du parcours scolaire de l'enfant, il importe de considérer l'oral comme un objet d'enseignement-apprentissage au même titre que les autres volets du français (Dumais, 2014).

2.1.2. L'oral objet d'enseignement-apprentissage

Communiquer oralement est une compétence disciplinaire que l'on retrouve dans le PFÉQ (MELS, 2006). Les enseignants ont donc la responsabilité de l'enseigner et de proposer aux élèves des situations d'apprentissage qui leur permettront de développer leur compétence à communiquer oralement. Le PFÉQ décline la compétence sous différentes composantes: explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée; partager ses propos durant une situation d'interaction; réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale; utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation de communication et évaluer sa façon de s'exprimer et d'interagir en vue de les améliorer (p.82). De son côté, la PDA (MELS, 2011) informe les enseignants sur les connaissances et les stratégies à acquérir dans des situations d'interaction, lors de prises de parole spontanées ou préparées ainsi que lors de situations d'écoute spontanées ou préparées.

Lorsque l'oral objet d'enseignement-apprentissage est mis au premier plan, cela signifie que l'enseignant identifie les dimensions de l'oral (ses objets) ainsi que ses particularités afin qu'il soit possible de l'enseigner. Il peut s'agir, par exemple, du volume de la voix (objet) et de ses particularités (ajustement du type de volume, maintien d'un volume soutenu, etc.) (Dumais et Soucy, 2019). Ainsi, l'enseignant peut parvenir à définir l'objet et à le rendre explicite pour les élèves. Il présentera des exemples et des contrexemples pour permettre une meilleure compréhension de l'objet. Il offrira à ses élèves la possibilité de le mettre en pratique pour poursuivre leurs apprentissages. C'est lorsque l'oral est considéré comme objet d'enseignement-apprentissage que son impact sur les élèves s'en voit augmenté, car ceux-ci développent alors une réelle prise en charge de leur communication orale (Lafontaine, 2001). Afin de donner à l'oral un statut d'objet, différentes approches didactiques existent pour aborder l'enseignement de l'oral en classe (Dumais, Soucy, et Plessis-Belair, 2017).

2.2. Les approches didactiques

Dumais *et al.* (2017) considèrent trois approches didactiques pour aborder l'enseignement de l'oral. Tout d'abord, il existe l'approche didactique de l'oral par les genres (Dolz et Schneuwly, 1998). Cette approche didactique est centrée sur l'enseignement des genres oraux tels que le débat, l'exposé ou l'entrevue par exemple. Il existe aussi l'oral intégré (Grandaty et Turco, 2001; Simard, Dufays, Dolz, et Garcia-Debanc, 2019). Il s'agit d'une approche didactique qui considère principalement l'enseignement des conduites discursives telles que la justification, l'explication ou la narration par exemple. Enfin, il existe une autre approche didactique qui se nomme l'oral pragmatique (Maurer, 2001). Dans le cadre de cette contribution, nous nous attarderons exclusivement à l'oral pragmatique.

L'approche didactique de l'oral pragmatique consiste à développer la capacité des élèves à communiquer oralement tout en assurant une communication harmonieuse (De Grandpré, 2016; Maurer, 2001). Les actes de paroles sont au cœur de cette approche. Enseigner avec cette approche permet aux élèves de découvrir et de mettre en pratique des actes de paroles, dont certains peuvent être chargés d'un enjeu plus délicat. On entend par acte de parole « un énoncé réalisé par un locuteur dans une situation donnée qui permet d'agir sur autrui et de produire un certain effet » (Dumais et Plessis-Bélaïr, 2017, p. 183). En d'autres mots, un acte de parole contient un but (parfois implicite). Entre autres exemples, le locuteur peut souhaiter amener l'interlocuteur à faire quelque chose dans l'immédiat (« Jette tes déchets à la poubelle, s'il te plaît ») ou à s'engager dans une action future (« Il faut étudier tous les soirs »). Il peut aussi souhaiter amener l'interlocuteur à prendre position par rapport à certains énoncés (Searle, 1982). Il est possible de constater que les actes de parole produisent un certain effet en fonction de différents éléments (Maurer, 2001), comme le type de phrase. L'effet produit par une phrase impérative ne sera pas le même que celui produit par une phrase interrogative, comme c'est le cas entre « Arrête de parler. » et « Peux-tu arrêter de parler ? ». Les modes et les temps de verbe peuvent aussi produire un effet: « Peux-tu arrêter de parler ? » et « Pourrais-tu arrêter de parler ? » n'ont pas le même effet. Il en va de même pour l'absence ou l'ajout d'une formule de politesse. Ainsi, sachant que l'acte de parole peut produire certains effets, les élèves sont amenés à analyser l'ensemble de la situation de communication afin de prévoir l'effet de la prise de parole sur autrui (Dumais *et al.*, 2017). Les actes de paroles s'appuient sur des situations vécues, que ce soit en contexte scolaire ou extrascolaire (De Grandpré, 2016; Maurer, 2001). Il existe un très grand nombre d'actes de parole (Maurer, 2001). Saluer, remercier, questionner n'en sont que quelques exemples.

Maurer (2001) propose de mettre en place trois types de séances pour l'enseignement de l'oral pragmatique: 1) la séance de découverte; 2) la séance d'entraînement et 3) la séance de réinvestissement. Lors de la séance de découverte, les élèves sont amenés à découvrir l'acte de parole, mais surtout à analyser en quoi l'utilisation de l'acte de parole pourrait être conflictuel, comment il pourrait nuire à une communication harmonieuse ou encore comment il peut favoriser celle-ci. Après cette identification et cette analyse vient la séance d'entraînement. À ce moment, les élèves devront s'exercer en fonction des apprentissages faits lors de la séance de découverte. La séance d'entraînement a pour objectif, par exemple, d'amener les élèves à recourir à l'utilisation plus spontanée d'un acte de parole, dans le but de favoriser une gestion plus harmonieuse de la communication. Finalement, une dernière séance est proposée. Il s'agit de la séance de réinvestissement. Il incombe à l'enseignant de favoriser des situations au cours desquelles les élèves pourront valider leurs apprentissages et mettre en application leurs nouveaux savoir-faire (Maurer, 2001).

Au Québec, peu de recherches ont été réalisées au sujet de l'oral pragmatique. Dans sa thèse, De Grandpré (2016) a dressé le portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique à l'éducation préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire. Elle y présente le sens que donnent les enseignants à l'oral pragmatique et y fait le portrait des objets d'enseignement-apprentissage et des stratégies pédagogiques mis en place par les enseignants.

De leur côté, Messier et Roussel (2008) ont réalisé auprès d'élèves de 1^{re} année une recherche qui avait pour but de décrire les apprentissages faits en lien avec l'oral pragmatique, et ce, après avoir mis en place une séquence didactique adaptée du modèle de Lafontaine (2001). Elles concluent que la séquence didactique a permis à l'enseignante de développer, chez ses élèves, la compétence à communiquer oralement autrement que par l'exposé oral.

Dans le cadre d'une initiative professionnelle, Dumais et Nolin (2018) ont expérimenté l'enseignement d'un acte de parole (s'excuser). Pour rendre explicite cet apprentissage aux yeux des élèves, ils ont suivi les étapes du modèle didactique de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016).

2.3. L'atelier formatif

Le modèle didactique de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) propose une démarche pédagogique pour l'enseignement de l'oral. Il propose une suite de six étapes (cf. tableau 1) qui seront mises en œuvre par l'enseignant ou par les élèves. Bien que cet article traite principalement d'oral pragmatique, il est important de noter que l'atelier formatif peut être utilisé pour l'enseignement des trois approches didactiques présentées précédemment.

Tableau 1. Les étapes de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016, p.12-13)

Étapes d'un atelier formatif	Explications
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 (contrexemple) afin de susciter une réaction chez les élèves et de créer un intérêt. Un bon exemple est présenté par la suite.
2. État des connaissances	L'état des connaissances consiste à demander aux élèves les points faibles et les points forts de l'élément déclencheur (contrexemple 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.
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.

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).
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.
6. Activité métacognitive	Finally, 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.

Afin de répondre à notre question de recherche, l'objectif de cette contribution est de décrire la manière dont des enseignantes de 1^{er} cycle s'y sont prises pour enseigner un objet de l'oral selon l'approche didactique de l'oral pragmatique.

3. Méthodologie

La recherche-action a été réalisée auprès de deux enseignantes du 1^{er} cycle, dans une école publique de la région des Laurentides. Dans un premier temps, le devis de recherche et les participantes seront présentés. Suivront, dans un deuxième temps, une brève présentation des outils de collecte de données ainsi que les méthodes d'analyse utilisées. Dans un dernier temps, le déroulement de la recherche sera présenté.

3.1. Devis de recherche et participants

Dans le cadre de cette étude, la recherche-action a été retenue, car dans une recherche dite qualitative, il est possible de comprendre plus finement la nature et la complexité d'une situation afin de donner un sens aux actions analysées (Paillé et Mucchielli, 2016:). La recherche-action se définit comme une méthodologie centrée sur la résolution d'un problème concret issu d'une situation pédagogique vécue dans un milieu donné (Guay et Prud'homme, 2011). Comme elle a pour principale finalité l'amélioration ou le changement des pratiques existantes (Lodico, Spaulding, et Voegtle, 2010; Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007), un des critères à prendre en considération dans le cadre de cette recherche a été le souci qui anime les participantes à l'égard de l'enseignement de l'oral et le désir d'améliorer leurs pratiques actuelles. D'autres critères de sélection ont été privilégiés. Les participantes devaient avoir au moins cinq années d'expérience afin qu'elles aient pu expérimenter différentes façons d'enseigner et elles devaient avoir aussi trois années d'expérience spécifiquement au 1^{er} cycle, afin qu'elles soient plus susceptibles de connaître suffisamment le programme d'études. Un code a été attribué à chacune des participantes (P1 et P2). P1 a 19 années d'expérience au primaire alors que P2 a 9 années d'expérience. Toutes deux ont quatre années d'expérience au 1^{er} cycle du primaire, plus précisément en 2^e année (enfants de 7-8 ans).

3.2. Collecte de données et analyse

La collecte de données, dans le cadre de cette recherche, a été réalisée grâce à un questionnaire et à une entrevue semi-dirigée afin de bien cerner la situation initiale des participantes. Les journaux de bord et les comptes rendus in extenso des rencontres collectives ont aussi permis de rendre compte des choix, des réflexions et de l'expérimentation faits par les enseignantes. La démarche d'analyse préconisée a été la

thématisation en continu (Paillé et Mucchielli, 2016). Elle a été effectuée entre chaque collecte de données, de manière hebdomadaire, à l'aide du logiciel N'Vivo. Cette analyse a permis de procéder, d'une rencontre à l'autre, à la triangulation indéfinie (Savoie-Zajc, 2013) auprès des participantes dans le but d'assurer la rigueur de notre analyse. Ainsi, au début de chaque rencontre collective, nous avons présenté aux deux participantes notre analyse des données afin de recueillir leurs commentaires. Les commentaires de celles-ci ont permis de nuancer encore plus finement l'analyse des données. Une entrevue finale a aussi été réalisée.

3.3. Déroulement de la recherche

La recherche s'est déroulée de la fin du mois de mai 2017 jusqu'à la mi-décembre 2017. Les premiers mois ont permis de recruter les participantes P1 et P2, et de procéder aux premières collectes de données par questionnaire et entrevue, afin de bien identifier le besoin réel du milieu. Après l'analyse des données amassées au cours de ces premières collectes, une rencontre de mise à niveau a été proposée aux participantes afin d'offrir les bases nécessaires à l'enseignement de l'oral. C'est à ce moment que les différentes approches didactiques de l'oral leur ont été présentées, notamment l'oral pragmatique. Par la suite, de la mi-octobre à la mi-décembre, huit rencontres collectives (les deux enseignantes et la chercheure) ont eu lieu. Ces rencontres avaient pour objectif de réfléchir à la façon d'enseigner l'oral et de le mettre en pratique en classe.

4. Résultats

Afin de constater comment il est possible d'enseigner et de mettre en pratique l'oral au 1^{er} cycle du primaire, cet article vise à décrire la planification d'un enseignement-apprentissage de l'oral relevant de l'approche didactique de l'oral pragmatique.

Les résultats issus de la recherche-action sont présentés en trois parties. Tout d'abord, les résultats recueillis à l'aide du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée font état de la situation initiale. Ensuite, les résultats concernant le déroulement de la mise à niveau des enseignantes et les raisons de leur choix d'objet de l'oral sont brièvement exposés. Pour terminer, les résultats issus des rencontres collectives où ont été traités la planification, l'enseignement d'un objet de l'oral pragmatique et sa mise en pratique en classe sont rapportés.

4.1. La situation initiale

Le questionnaire et l'entrevue ont montré, dans un premier temps, que l'oral avait la plupart du temps un statut de médium d'enseignement-apprentissage pour les deux participantes. Ces dernières ont affirmé utiliser beaucoup l'oral et ne l'enseigner que très peu. « Je suis enseignante, ça fait que je parle. [...] Pour donner des consignes, pour donner de l'enseignement, pour modéliser [...] » (P1). « Que ce soit si j'ai besoin d'un exemple, qu'un élève va communiquer son exemple... Ensuite, ça peut être pour modéliser aussi, il y a des enfants qui viennent à l'avant modéliser une tâche que je leur ai demandée » (P2).

Questionnées sur les objets d'oral enseignés, les participantes ont admis toutes deux n'enseigner que très peu l'oral. Elles disaient plutôt utiliser principalement l'exposé oral pour évaluer et donner quelques consignes et rétroactions aux élèves à titre d'enseignement sur des objets comme le volume, le regard ou l'intonation. P1 semblait plus encline à laisser du temps aux élèves pour s'exercer, mais dans une moindre mesure. Sans qu'il soit concrètement question d'oral pragmatique, les entrevues ont permis de faire certains rapprochements avec cette approche didactique. En effet, les participantes ont affirmé traiter d'éléments qui se rapportent à l'oral pragmatique; par exemple, lorsque P2 constate qu'un élève ne parle pas gentiment aux autres, elle va le lui faire remarquer. Aussi, si elle observe que cela concerne plusieurs élèves, elle fera un retour en grand groupe. « C'est ma façon. Observer et après ça, je reviens avec mon groupe pour leur expliquer » (P2). De son côté, P1 utilise davantage les contextes quotidiens pour montrer aux élèves à s'exprimer adéquatement. « Je vais travailler aussi beaucoup la communication orale quand on s'exprime à tous les jours, t'sais [...], admettons qu'ils veulent aller à la toilette, je vais leur montrer qu'il y a une façon de demander ça » (P1).

Il est important de noter que la compréhension des participantes de ce qu'est l'enseignement de l'oral semble avoir changé en cours de recherche. À la toute fin de la recherche, selon l'entrevue finale, les deux

participantes ne considéraient plus réellement avoir enseigné l'oral par le passé, contrairement à ce qu'elles pensaient au début de la recherche.

4.2. La mise à niveau et le choix des objets à enseigner

À la suite de l'analyse du questionnaire et de l'entrevue initiale, une rencontre de mise à niveau a eu lieu. Lors de cette rencontre, les différentes approches didactiques de l'oral ont été présentées aux participantes. Ces dernières ont longuement discuté de l'apport de l'oral pragmatique à la vie de classe. Comme il s'agit d'une approche didactique qui permet de réfléchir à l'effet de ses paroles sur autrui, les enseignantes ont été interpellées par cette approche. Qui plus est, elles considéraient que cette approche permettait des apprentissages qui seraient profitables aux élèves, tout au long de la vie. Après avoir réfléchi aux besoins de leurs élèves, elles ont souhaité travailler la résolution de conflit. Toutefois, en continuant leur réflexion et en en discutant davantage, elles ont choisi de cibler un élément qui générerait les conflits, à savoir la manière qu'avaient les enfants de faire des demandes. En effet, les participantes constataient que les élèves s'adressaient entre eux de manière désagréable, ce qui générerait des conflits dans la majorité des cas. Elles ont donc pensé, au départ, qu'il vaudrait mieux montrer aux élèves comment faire des demandes de manière courtoise.

4.3. La planification, l'enseignement et la mise en pratique

Avant d'enseigner aux élèves à faire des demandes adéquates, les enseignantes ont planifié le déroulement de l'enseignement-apprentissage. La partie suivante aborde cette planification de l'enseignement-apprentissage ainsi que l'enseignement et la mise en pratique de l'objet.

4.3.1. La planification

Lors des rencontres collectives, les participantes ont choisi de créer un référentiel inspiré du modèle de l'atelier formatif [AF] (Dumais et Messier, 2016) sur lequel elles s'appuieraient lors de leur enseignement (cf. tableau 2). Ce référentiel a permis de cerner l'objet à l'étude (quoi?), de recenser les raisons pour lesquelles il était important d'utiliser l'objet correctement (pourquoi?) et d'illustrer différents contextes et moments où il était approprié de l'utiliser (quand?). Cette dernière partie est restée générale, car les enseignantes ont voulu solliciter la participation de leurs élèves lors de l'enseignement pour déterminer ces moments, ce qui permettait de faire le lien avec le quotidien des enfants. Aussi, au départ, la partie « comment » ne prévoyait que quatre étapes: 1) « je fais preuve de politesse »; 2) « j'utilise une intonation agréable »; 3) « je parle calmement » et 4) « j'utilise un volume de voix approprié ». Toutefois, en prenant le temps de réfléchir aux comportements de ses élèves, P1 a mentionné vouloir ajouter une étape: elle croyait important que les élèves s'habituent à nommer clairement leur besoin. Elle a expliqué qu'habituellement, ses élèves ne faisaient que réagir à des situations sans vraiment nommer leur besoin. Elle a d'ailleurs souligné que c'était souvent cette première réaction qui provoquait une escalade. Elle était d'avis qu'il serait plus aisé pour l'autre élève d'entendre clairement le besoin de son compagnon s'il était verbalisé, et que cela préviendrait de trop vives réactions. « Tu sais, ils réagissent. Fait que ça fait réagir l'autre aussi » (P1). Par exemple, plutôt que de dire « Tasse-toi de là ! » lorsqu'un enfant est devant son casier, P1 croit que les élèves devraient prendre le temps de nommer leur besoin. « Je suis coincé. Pourrais-tu me faire un peu de place s'il te plaît ? »

Tableau 2. Référentiel sur la manière de s'adresser aux autres lorsqu'on fait une demande

Quoi ?	Lorsque je m'adresse à quelqu'un pour une demande, je le fais gentiment.
Pourquoi ?	Je m'adresse aux gens gentiment: <ul style="list-style-type: none">- pour maintenir des relations harmonieuses;- pour éviter de faire de la peine à mes amis;- pour que les gens répondent positivement à mes demandes.
Quand ?	Chaque fois que je parle avec quelqu'un, je le fais gentiment: <ul style="list-style-type: none">- Nommer différents contextes aux élèves.
Comment ?	Pour m'adresser gentiment à quelqu'un:

	<ul style="list-style-type: none">- Je formule mon besoin clairement;- Je fais preuve de politesse;- J'utilise une intonation agréable;- Je parle calmement;- J'utilise un volume de voix approprié.
--	--

Les participantes ont choisi de travailler la manière de faire des demandes en deux phases. La première phase permettait aux élèves d'apprendre à faire des demandes adéquatement, la deuxième, d'aller plus loin dans leur réflexion, c'est-à-dire de constater la possible escalade d'une situation conflictuelle lorsque l'on ne fait pas des demandes de manière adéquate. Dans le cadre de cet article, nous nous attarderons uniquement à la phase 1.

4.3.2. Phase 1: enseignement

Une fois les éléments à enseigner déterminés, les participantes ont décidé de proposer la découverte de l'acte de parole par la lecture de l'album jeunesse *Un éléphant légèrement encombrant* de David Walliams (2017). Cet album présente un éléphant fait constamment des demandes de manière inappropriée. Essentiellement, chaque fois que l'éléphant fait une demande, soit il utilise une formulation qui manque de politesse, soit il ordonne au lieu de demander. L'utilisation de cet album comme déclencheur (étape 1 de l'AF) a permis aux élèves d'entamer une réflexion sur la manière de faire des demandes. En discutant avec les élèves des comportements de l'éléphant, les participantes les ont amenés à se questionner sur ce qui ne fonctionnait pas et sur les raisons pour lesquelles ce n'était pas la meilleure façon de faire des demandes (étape 2 de l'AF).

Après avoir discuté avec les élèves, les participantes ont entamé l'élaboration d'un référentiel avec ces derniers afin de leur enseigner l'importance de s'adresser gentiment à autrui lorsqu'on fait des demandes et la manière de le faire (étape 3 de l'AF). En effet, elles ont discuté avec eux afin de cerner « pourquoi » il fallait faire ses demandes gentiment et ainsi amener les élèves à être conscients de l'effet que pouvaient avoir leurs paroles sur les autres. Ensuite, les participantes ont pris le temps de questionner les élèves et d'identifier avec eux les différents contextes où ils devaient faire preuve de gentillesse dans leur manière de formuler leurs demandes. Ainsi, elles ont pu inscrire dans le référentiel dans la partie associée au « quand » des moments quotidiens vécus en classe, dans les couloirs, dans la cour d'école, etc. Chaque fois, elles prenaient la peine d'explicitier le contexte. Finalement, elles ont enseigné aux élèves « comment » faire une demande gentiment. Pour chaque élément présent dans la partie du « comment », elles ont formulé des exemples et des contrexemples pour illustrer la manière de formuler ses demandes.

4.3.3. Phase 1: mise en pratique

À la suite de l'enseignement, les participantes ont pris le temps de faire une mise en pratique en grand groupe (étape 4 de l'AF). Quelques élèves devaient dire un même énoncé (ex : Peux-tu arrêter de faire du bruit, car ça me dérange?), en commençant par un contrexemple, suivi d'un bon exemple. Ainsi, un premier élève a fait un contrexemple de politesse suivi d'un exemple de politesse. Un deuxième élève a utilisé une intonation désagréable et ensuite une intonation agréable et finalement un dernier élève a utilisé un volume trop fort suivi d'un volume adéquat pour dire l'énoncée.

Entre chaque exercice, les participantes discutaient avec les élèves de la différence entre le contrexemple et l'exemple afin d'amener ces derniers à prendre conscience de l'effet que pouvait produire la façon d'énoncer l'acte de parole, c'est-à-dire contribuer ou nuire à une communication harmonieuse (étape 5 de l'AF).

Les participantes ont ensuite proposé aux élèves une deuxième mise en pratique, mais cette fois-ci en équipe (étape 4 de l'AF). À cette étape, les élèves devaient s'exercer en équipe de deux à formuler des demandes adéquates. Pour ce faire, les enseignantes ont proposé 12 courtes mises en situation liées au quotidien des élèves. La figure 1 présente deux exemples. À tour de rôle, les élèves devaient piger une carte et lire à voix haute la mise en situation, c'est-à-dire la partie écrite en plus petit. Ensuite, l'élève 1 devait faire sa demande en tenant compte de la contrainte écrite en rouge. Il devait donc faire une demande soit en utilisant un volume trop fort, soit en utilisant un ton désagréable ou soit en oubliant la formule de politesse. À la suite

de cette demande formulée de façon inadéquate, le partenaire de travail (élève 2) devait réfléchir à la manière dont l'élève 1 venait de faire sa demande afin de relever ce qui était problématique. Il devait ensuite guider l'élève 1 afin que ce dernier puisse exprimer sa demande de manière adéquate.

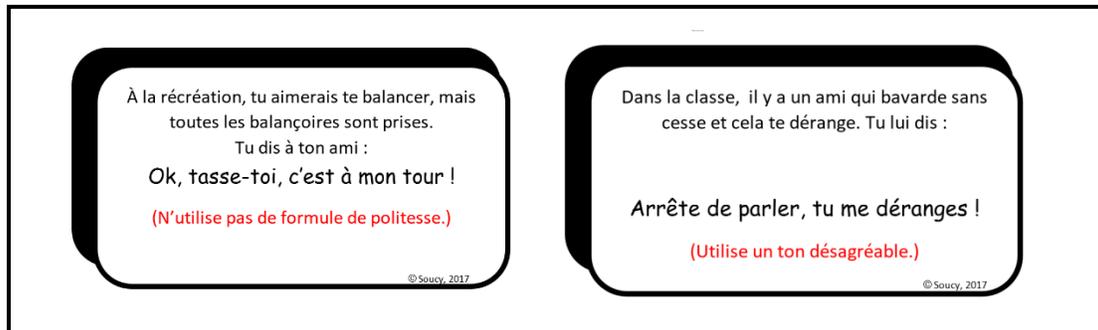


Figure 1. Exemples de mises en situation proposées par les enseignantes P1 et P2 pour l'acte de parole « faire une demande »

Lorsque le temps le permettait, tout au long de la semaine pendant laquelle ont eu lieu les mises en pratique, les enseignantes ont fait des retours sur ce qu'elles observaient. Ces retours permettent aux élèves de s'ajuster et d'approfondir la compréhension qu'ils se font de l'objet enseigné (Dumais et Messier, 2016). Aucune activité métacognitive (étape 6 de l'AF) n'a été proposée.

5. Discussion

La recherche mise en œuvre avec P1 et P2 nous laisse croire qu'il est possible de mener des enseignants à envisager davantage la présence de l'oral objet d'enseignement-apprentissage dans leur classe. Ce résultat s'avère intéressant, car peu de recherches font état du statut de l'oral dans les classes du primaire. De plus, l'accompagnement offert lors de la planification de l'enseignement de l'oral permet de penser qu'il favorise une meilleure réflexion des enseignants sur le choix des objets de l'oral à enseigner. Au cours de notre projet, plutôt qu'utiliser les mêmes objets présents pour les critères d'évaluation de l'exposé oral, les participantes ont été en mesure de proposer des situations d'enseignement-apprentissage en lien avec les besoins de leurs élèves. Ainsi, en se centrant davantage sur les besoins de leurs élèves, les participantes ont été amenées à utiliser une approche didactique différente. En effet, cette recherche nous informe qu'il est possible d'utiliser l'approche didactique de l'oral pragmatique au 1^{er} cycle du primaire, plutôt que de conserver l'utilisation de l'exposé oral (approche par les genres). Ces résultats soutiennent ceux de De Gandpré (2016) et de Messier et Roussel (2008).

De plus, les résultats de cette recherche appuient que le modèle didactique de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) permet un réel enseignement de l'oral dans une approche d'oral pragmatique. Ces résultats sont aussi du même ordre que ceux obtenus dans le cadre de l'initiative professionnelle mise en place par Dumais et Nolin (2018). De plus, comme ces derniers l'ont relevé, il est possible de travailler l'oral pragmatique en utilisant des livres de littérature jeunesse afin de faire ressortir des exemples et des contrexemples de l'utilisation d'actes de parole.

Il est à noter que notre recherche comporte certaines limites. Principalement, comme elle a été effectuée auprès de deux enseignantes, les résultats ne peuvent pas être généralisés. Il conviendrait de poursuivre d'autres recherches dans le même sens afin de vérifier à une plus large échelle nos résultats. De plus, notre travail s'appuie sur des pratiques déclarées: aucune observation n'a été faite en classe. Des observations auraient probablement permis d'apporter un éclairage complémentaire aux propos des participantes.

Peu de recherches sont présentes au sujet de l'oral pragmatique. Il nous paraît important de poursuivre des recherches sur cette approche didactique, et ce à tous les cycles du primaire afin de mieux documenter ce qui se fait en classe. Aussi, c'est en considérant les besoins de leurs élèves que les participantes ont fait le

choix de l'objet d'enseignement-apprentissage : faire des demandes. Il serait pertinent de vérifier s'il s'agit d'un besoin général au 1^{er} cycle du primaire (6-8 ans) et d'en apprendre davantage sur les autres besoins en oral pragmatique de ce cycle. Des recherches seraient aussi nécessaires pour connaître les besoins d'élèves plus vieux. Finalement, bien que De Grandpré (2016) ait fait un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique à l'éducation préscolaire 5 ans, elle y indique principalement les objets de l'oral et les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants. Des recherches seraient donc aussi à poursuivre à l'éducation préscolaire pour connaître concrètement la manière dont il est possible d'aborder l'oral pragmatique avec de jeunes enfants, tout en respectant et en favorisant leur développement global, considérant que ces apprentissages servent de base et qu'ils seront réinvestis au primaire.

6. Conclusion

Si l'oral comme médium d'enseignement-apprentissage est présent de l'éducation préscolaire à la fin du primaire, et même au-delà, la grande place qu'il occupe dans le quotidien de la vie scolaire légitime sans doute le besoin de le considérer aussi comme objet d'enseignement-apprentissage pour permettre aux élèves de développer leur compétence à communiquer oralement. Développer la compétence à communiquer oralement demande du temps. Toutefois, sachant que les actes de parole sont utilisés quotidiennement, tout au long de la vie, il devient donc pertinent de s'intéresser à l'enseignement-apprentissage de l'oral dans une perspective d'oral pragmatique et d'y investir le temps nécessaire.

RÉFÉRENCES

- 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. Gatineau: Université du Québec en Outaouais.
- Dolz, J., et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- 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*. Thèse de doctorat. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Dumais, C., et Messier, G. (2016). L'atelier formatif: un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continue 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-Bélaïr, G. (2017). Le jeu symbolique: contexte de développement du langage oral d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. In C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin, et C. Lavoie (Eds.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques* (pp. 175-200). Montréal: Éditions Peisaj.
- Dumais, C., et Soucy, E. (2019, janvier). *Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois: premiers résultats d'une recherche collaborative en milieu plurilingue et pluriethnique*. Communication présentée au 31^e Congrès de l'ADMÉE Europe, colloque Entre normalisation, contrôle et développement formatif: Évaluations sources de synergies ?, Lausanne, Suisse.
- Dumais, C., Soucy, E., et Plessis-Bélaïr, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec: portrait d'un domaine de recherche en émergence. In S. Eleuch, A. Groleau, et G. Samson (Eds.), *Les didactiques: bilans et perspectives* (pp. 101-124). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec du Québec (2011). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Grandaty, M. et Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe: discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris: INRP.
- Guay, M.H., et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. In T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation* (pp. 183-211). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., et Voegtler, K. H. (2010). *Methods in educational research : from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral: du primaire au lycée*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Messier, G., et Roussel, N. (2008). Vers un enseignement de l'oral plus près du quotidien des élèves. In L. Lafontaine, R. Bergeron, et G. Plessis-Bélaïr (Eds.), *L'articulation oral-écrit* (pp. 20-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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, Montréal.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Plessis-Bélaïr (2018). Oral réflexif: pour consolider les apprentissages et développer une langue élaborée. *Vivre le primaire*, 31(3), 54-55.
- Plessis-Bélaïr, G., Buors, P., et Huard-Huberdeau, S. (2017). Élaboration d'un outil d'appréciation de l'oral spontané des élèves de la maternelle à la 12^e année en milieu franco-manitobain. In C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin, et C. Lavoie (Eds.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques* (pp. 261-278). Côte-Saint-Luc: Peisaj.
- Romain, C., et Roubaud, M.N. (2013). Un observatoire des pratiques enseignantes en maternelle: vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 273.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Triangulation (technique de validation par). In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des*

- méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 285-286). Paris: Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L., et Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression*. Paris: Les Éditions de minuit.
- Simard, C., Dufays, J.L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral: recherche-action avec des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire*. Thèse de doctorat. Saint-Jérôme: Université du Québec en Outaouais.
- Soucy, E. (2016). Quelle place pour l'oral dans les centres de littératie? *Language and Literacy*, 18(2), 1-16.
- Walliam, D. (2015). *Un éléphant légèrement encombrant*. Paris: Albin-Michel Jeunesse.