

Quelles recommandations pour l'évaluation de l'oral à l'école et en formation ?

coordonné par

Roxane Gagnon et Stéphane Colognesi

Roxane.Gagnon@hepl.ch, Stephane.colognesi@uclouvain.be

Ce numéro spécial, intitulé « **Quelles recommandations pour l'évaluation de l'oral à l'école et en formation ?** » s'inscrit dans le courant de la professionnalisation des enseignants et des formateurs, car il vise à développer des outils favorisant leur autonomie, leur responsabilité et leurs capacités d'agir (Maubant, 2013 ; Gremion, 2021) en situation d'évaluation de l'oral. Un ensemble de situations d'enseignement et de formation requièrent que les professionnels mobilisent des connaissances, des savoir-faire et savoir-être relativement aux composantes l'oral (Simonet, 2000). La réflexion sur ces composantes et les conditions à l'évaluation de l'oral dans divers contextes vise à soutenir les professionnels dans l'exercice de leurs tâches et à apporter des éléments de réponse aux dilemmes qu'ils rencontrent (Stordeur et al., 2021).

1. L'impulsion de travail : tenir compte de préoccupations constantes liées à des difficultés pratiques

Ces dernières années, en réponse à des préoccupations ou à des demandes des enseignant·e·s, beaucoup d'initiatives de formation et de recherches ont vu le jour dans le champ de la didactique de l'oral afin de développer des outils d'enseignement de la production ou de la compréhension de l'oral (Colognesi et Hanin., 2020 ; Dupont & Dolz, 2020; Dupont & Sales-Hitier, 2023 ; Gagnon et al., 2017 ; Sénéchal et al., 2019). Parmi les différents besoins exprimés par les enseignant·e·s, mais aussi identifiés par les chercheurs, la question de l'évaluation de l'oral revient de manière récurrente. La problématique de l'évaluation de l'oral s'associe à deux autres problèmes, longuement thématiques par les chercheur·e·s en didactique de l'oral (voir notamment de Pietro & Wirthner, 1998 ; Halté, 2005 ; Nonnon, 1999 ; Garcia-Debanc, 1999) : les dimensions ou objets de l'oral à enseigner et évaluer, et les pratiques et outils pour le faire. Ces enjeux de l'oral, à l'articulation entre formation et pratique enseignante, constituent également des enjeux à la professionnalisation des enseignant·e·s, car ils réinterrogent les savoirs pour l'enseignement et l'évaluation de l'oral et impliquent la formulation de réponses communément acceptables en fonction des contraintes des contextes scolaires et de la formation.

1.1 Des questionnements inhérents à l'objet à évaluer

Les difficultés liées à l'évaluation de la production de l'oral ont maintenant été circonscrites dans nombre d'écrits. La dimension pluricodique et multimodale de l'oral (Béguelin, 2000) constitue l'une des complexités majeures : « l'oral implique l'ensemble de la personne » (Garcia-Debanc, 1999, p. 195) et, partant, engage des affects, touche à l'intime. La qualité d'une performance orale se mesure à l'aune de critères qui dépassent la maîtrise des aspects linguistiques (CSLF, 2015). L'oral produit est « mis en bouche » et intègre des

dimensions paraverbales, mais aussi « mis en corps et en espace », ce qui correspond aux dimensions non verbales. Les critères d'évaluation doivent donc intégrer la maîtrise de gestes, la gestion de l'espace, l'articulation du ou des support(s) à la parole (Gagnon & Dolz, 2016). Comment travailler cette mise en bouche, cette mise en corps ? Et jusqu'à quel point les travailler, que l'on soit enseignant·e ou formateur·trice ?

En plus des aspects para et non-verbaux, la matérialité de la langue parlée constitue une autre source de difficultés. Les traits caractéristiques de la langue parlée sont méconnus ou incompris : soit ils sont ignorés dans les plans d'études, les manuels (Dumais & Soucy, 2020) ou dans les pratiques enseignantes (Mercer et al., 2017) ; soit ils existent dans certains prescrits sans que des précisions soient apportées (Stordeur et al., 2023) ; soit ils s'amalgament à ceux de l'écrit (Gagnon & Benzitoun, 2020 ; Gagnon & Rhem, 2018). Par manque d'outils fiables ou valides, par insécurité, les enseignant·e·s préfèrent se tourner vers l'écrit ou vers des oraux fortement teintés par l'écrit – l'exposé oral, la récitation de poèmes, par exemple – (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Sales-Hitier & Dupont, 2020 ; Soucy & Dumais, 2022). Comment enseigner et évaluer de véritables textes oraux, qui font écho aux usages de la parole dans la francophonie, en tenant compte de leurs spécificités sur les plans de la syntaxe, de la planification et de la contextualisation (de Pietro & al., 2020 ; Gagnon & Martinet, 2020) ? S'il est plus courant et facile d'évaluer un texte écrit lu ou entendu, comment intégrer des pratiques d'oral plus spontanées, dialoguées (le « quoi de neuf en maternelle, une discussion autour d'un livre, l'improvisation théâtrale, des reportages radio en direct, des interviews, etc.) ou monologuées (des présentations spontanées, des récits de vie racontés spontanément, un résumé oral d'informations non préparé, etc.) ? Évalue-t-on de la même manière ces oraux spontanés et les textes écrits pour être dits ou oralisés (un billet radio ou un audioguide), qui présupposent un oral préparé (Dumais & Ostiguy, 2019) ?

Du point de vue de la norme, la langue parlée ne dispose pas d'un cadre clair comme l'écrit normé du français contemporain, lequel est relativement bien circonscrit et homogène. Aussi des phénomènes propres à la langue parlée peuvent être associés à des erreurs de la part des enseignants qui ne disposent pas de représentations claires des attendus au regard de la norme objective pour l'oral (Surcouf & Gagnon, 2022). Comment tenir compte des caractéristiques de langue parlée et éviter de mesurer les performances en production ou en compréhension de l'oral à l'aune de l'écrit ?

Il n'est pas si simple de délimiter l'oral en composantes ou en sous-composantes à évaluer, malgré quelques typologies existantes (eg., Dumais 2016), ce qui rend l'élémentarisation de cet objet complexe. Dans quelle mesure identifier des dimensions qui, mises ensemble, sont représentatives de l'ensemble d'une performance orale, intrinsèquement sensible (Daunay, 2000, Weber, 2021) ? Comment évaluer la prise en compte du destinataire par l'élève/l'étudiant·e au moment de la production orale ? Comment évaluer sa présence ; son habileté à ménager l'attente de son auditoire, à anticiper ou à réagir aux réactions de son auditoire ? Est-il possible d'évaluer l'oral dans toute sa complexité et toute sa

globalité ? Comment mobiliser les technologies et les enregistrements de l'oral (Colognesi et al., 2023 ; Colognesi & Dumais, 2020) au profit de son évaluation ?

1.2 Des interrogations liées aux pratiques et aux outils d'évaluation formative et certificative de l'oral

Depuis les travaux de Earl (2003), il est maintenant admis de considérer évaluation et apprentissage ensemble, c'est l'évaluation formative (Allal, 1999). En plus, il a aussi été montré que l'évaluation est autrement efficace lorsque les élèves ou les étudiant·e·s y sont directement impliqués (Ko et al., 2014). Cela amène à questionner non plus uniquement les outils pour mesurer au final une performance orale ou la compréhension d'un texte oral, mais bien aussi les moyens et modalités d'accompagnement de l'élève ou de l'étudiant·e tout au long de l'apprentissage des compétences orales visées (Sales-Hitier & Dupont, 2022. Stordeur et al., 2021), y compris la prise en compte de leur rapport à l'oral (Colognesi et al., 2023b). Quels sont les leviers à actionner au fil des séquences d'enseignement pour permettre à l'élève ou à l'étudiant·e de constater ses progrès et ses difficultés ? Que faire pour lui permettre d'avoir les clés pour (se) comprendre et s'améliorer et d'être plus performant dans les tâches liées à l'oral qui sont proposées ? Comment la formation des enseignants les prépare-t-elle à l'enseignement et l'évaluation de l'oral ?

En ce qui concerne la mesure de la performance orale ou de la compréhension de l'oral, aspect pour lequel les chercheur·e·s se montrent distants (Hassan, 2011) ou peu équipés (Wiertz et al., 2020), peu de travaux explicitent des critères quantitatifs pouvant y amener. La tendance chez les chercheurs est de proposer une liste de critères qui découlent d'une analyse à priori établie en fonction d'un cadre de référence ou de critères qui émanent de l'interprétation proposée d'un corpus de productions analysées. Peu d'études encore interrogent la manière de déterminer ces critères, les façons d'arriver à un jugement valide ou simplement les instruments pertinents pour évaluer l'oral.

Incités fortement par les prescriptions institutionnelles de traduire en une note écrite les performances des élèves ou des étudiant·e·s, les enseignant·e·s recourent à des grilles d'évaluation, trouvées dans des manuels, en ligne ou créées pour l'occasion. Or, comme il existe peu de grilles permettant d'évaluer les différentes composantes de l'oral prescrites dans les différents programmes institutionnels (Wiertz et al., 2020) et l'articulation de ces composantes, les enseignant·e·s se retrouvent confrontés à deux types de situations : recourir à des grilles dont les critères sont tantôt absents, tantôt partiels, tantôt trop généraux ou encore subjectifs ; faire usage de grilles dont l'utilisation requiert un niveau d'expertise dont ils·elles ne disposent pas (Deschepper, 2021 ; Wiertz & al. 2022). Dans l'élaboration de grilles d'évaluation critériées, quelles sont les avenues à privilégier pour valider de manière fiable et faisable les apprentissages effectués à la suite de l'enseignement ? Comment développer des outils de mesure qui sont à la fois fiables et valides et répondent aux besoins et aux objectifs des enseignant·e·s, confrontés inévitablement à des impératifs de faisabilité ?

2. Des avenues possibles pour l'évaluation de l'oral : quelques pistes offertes par le présent numéro

Des pistes possibles pour l'évaluation de l'oral ont été formulées dans les travaux en didactique de l'oral. L'analyse des productions des élèves ou des étudiant·e·s permet d'aborder la question de ce qui rend un indicateur constitutif, non constitutif ou accessoire de la production orale; cette validation permet de construire de manière conjointe une « conceptualisation didactique de ce qui peut être évalué, à quel titre et de quelle manière (de Pietro et al., 2016, p. 129). L'élaboration d'outils d'évaluation devrait tenir compte des caractéristiques de l'objet à maîtriser et de celles liées à son appropriation par l'élève ou l'étudiant·e (Griffin et al., 2004), dans l'idée de l'établissement d'une progression (Gagnon et al., 2020). Dolz et Schneulwy (2017) recommandent d'ailleurs de coconstruire les critères d'évaluation avec les élèves ou les étudiant·e·s, de manière à faire comprendre ce sur quoi ils seront évalués et à les amener à mieux voir les progrès qu'ils ont réalisés à la suite de l'enseignement. En outre, dans l'établissement de critères, la possibilité pour les évaluateur·trice·s (qu'ils soient apprenant·e· ou enseignant·e·s) de discuter entre eux, à la manière d'un contrôle interjuge, facilite et bonifie les tâches d'évaluation (Colognesi et al., 2020 ; Vassart et al., 2022).

Le présent numéro émane en grande partie d'un collectif de spécialistes de l'oral, provenant de différentes régions francophones (Belgique, France, Québec, Suisse romande), réuni·e·s dans le cadre d'un symposium du REF (Réseau international francophone de recherche en éducation et formation) qui s'est tenu les 7 et 8 juillet 2022 à l'Université de Namur. Il développe certaines des avenues mentionnées *supra*, en explore d'autres, selon le point de vue de recherche envisagé, selon les capacités des élèves, selon les dimensions de l'oral mobilisées. Quatre avenues de propositions ont été dégagées en fonction du statut donné à l'évaluation.

2.1 Circuit minimal d'activités, exercices coopératifs et dispositif SEMO : quand le dispositif structure l'évaluation de l'oral d'élèves du primaire

Sandrine Aeby et Glais Sales Cordeiro abordent la question de l'évaluation par le biais d'activités scolaires de transmission de textes par la modalité orale à l'entrée à l'école dans des contextes multilingues. L'évaluation d'activités d'écoute et d'échanges oraux d'élèves âgés de cinq ans est rendue possible grâce à un outil, le système récit-personnages, qui fournit un canevas de pensée pour structurer les interactions entre enseignant·e et élèves. Le circuit minimal d'activités organisé autour de cet outil prévoit deux étapes d'évaluation de la compréhension de l'album de jeunesse. La description et l'analyse des espaces de co-construction de significations à partir des albums permettent aux chercheuses de l'Université de Genève d'interroger l'articulation entre, d'une part, les modalités écrites et orales des situations de communication mobilisées, et entre, d'autre part, ce qui relève d'un « oral travaillé » et d'un « oral enseigné. En ce qui concerne l'évaluation des capacités langagières des jeunes élèves primoarrivant·es, cet espace de co-construction permet aussi de distinguer au regard du développement de connaissances à propos des conditions

de communication orale, celles qui recouvrent les dimensions de la langue de scolarisation et celles sur la compréhension en lecture.

Anne Fabbriatore et Frédéric Torterat s'intéressent au développement des capacités discursives d'élèves d'une classe d'élèves âgés entre 7 et 9 ans, en France. L'expérimentation qu'ils ont menée vise à observer le travail de l'oral au cours de séances portant sur la pratique sportive du patinage en Éducation physique et sportive (EPS). Trois exercices coopératifs sont explorés en alternance : le premier sur le langage d'évocation, le second sur l'emploi des termes techniques et le troisième sur les habiletés expositives. Ce dispositif se déploie sur un temps long, 11 semaines, et cible en priorité les élèves initialement réticent·e·s à prendre la parole, même s'il se destine à l'ensemble de la classe. Les chercheurs de l'Université de Montpellier analysent les implications de ces exercices et leurs apports pour les élèves, en examinant les constructions verbales et leurs entours discursifs. Ils mettent en place une démarche d'analyse quantitative descriptive des interventions qu'ils appliquent aux transcriptions des contenus collectés lors des évaluations prédictives et finales.

Dorothee Sales-Hitier et Pascal Dupont de l'Université de Toulouse, explicitent la place et le traitement accordés à l'évaluation au sein d'un dispositif qu'ils ont développé : le dispositif SMO (*Séquence d'Enseignement Minimale de l'oral*). Il prévoit un ensemble de supports, de modalités différenciées de travail et un suivi du travail à l'aide d'un carnet de bord qui matérialise le lien entre la norme externe des programmes et la norme interne qui découle du travail en classe, à partir d'écrits réflexifs et d'échanges.

Sont ainsi conciliées les dimensions de genericité des compétences des programmes et de spécificité des productions orales singulières des élèves ; l'ensemble des éléments qui structurent le dispositif tend à harmoniser l'évaluation de la performance et l'évaluation des apprentissages des élèves. Pour examiner la mise en place du dispositif SMO, Sales-Hitier et Dupont suivent cinq enseignants de la fin du cycle primaire en France (élèves âgés de 9 à 11 ans) durant une année scolaire. Des entretiens semi-directifs avec les cinq professionnels sont conduits et les verbatims analysés au prisme de cinq critères de validité didactique : la faisabilité, la légitimité, la cohérence, les gains en termes d'apprentissages ainsi que la pertinence.

2.2 L'évaluation de l'oral pour connaître et transformer les croyances et les conceptions des enseignant·e·s

Kathleen Sénéchal, Mélanie Dumouchel et Geneviève Messier, ont mené au Québec une étude qui vise à coconstruire et à développer, avec 12 personnes enseignantes du primaire, des pratiques d'enseignement et de gestion de la classe pour développer l'oral réflexif des élèves. Cet oral réflexif recouvre toute situation où l'élève mobilise spontanément des objets ou des habiletés de l'oral et où il a l'occasion de se questionner, de formuler un point de vue, de structurer sa pensée. Grâce à des entretiens de groupe auprès des enseignant·e·s, les chercheuses de l'Université du Québec à Montréal ont pu expliciter et mieux comprendre les pratiques évaluatives. Il ressort de cette étude que le

processus d'évaluation en contexte d'oral réflexif est d'autant plus pertinent et significatif s'il est planifié à la fois d'un point de vue didactique que de celui de la gestion de la classe. Ce double point de vue favorise le respect de la place de chacun des acteurs de la relation didactique et pédagogique et leur responsabilisation.

Ce sont les liens entre les croyances et les pratiques des formateurs·trices au regard de l'évaluation de l'oral qui intéressent une équipe belge, composée de Coryse Moncarey, Catherine Deschepper, Vanessa Hanin, Stéphanie Oliveri, Sabine Van Mosnenck et Stéphane Colognesi. Leurs questions de recherche sont les suivantes : quand et comment est enseigné et évalué l'oral dans la formation des enseignants du primaire de la Belgique francophone ? Comment les croyances des formateurs influencent-elles leur enseignement de l'oral ? Les contenus de fiches descriptives des unités de formation où le terme « oral » intervient et des entretiens avec les formateurs de ces unités font l'objet d'une analyse de contenu. L'équipe de chercheur·e·s dégagent les activités d'oral travaillé et enseigné dans la formation ; elle trace ensuite le portrait de formateur·ices en se centrant sur les aspects affectif, conceptuel et axiologique. La mise en lien de ces deux analyses conduit l'équipe à argumenter en faveur d'une meilleure définition des objets et des lieux de l'oral dans la formation, laquelle peut passer par le développement d'une approche-programme.

Delphine Shifferli et Solenn Petrucci, de la HEP Vaud en Suisse, analysent les conceptions de quatre enseignantes du primaire autour des outils numériques au service de l'évaluation de l'oral. Ces outils (tablettes, affichages frontaux interactifs ou autres applications permettant l'enregistrement audiovisuel ou le partage de productions) devraient faciliter l'évaluation de l'oral, tant en production qu'en réception, car ils permettent à l'enseignant·e de se focaliser plus aisément sur les diverses composantes du genre, contribuent à varier les modalités d'évaluation et mettent l'évaluation au service du soutien des apprentissages de l'ensemble des élèves. Les quatre professionnelles, œuvrant dans le canton de Vaud en Suisse, sont interrogées sur leurs pratiques à l'issue d'une formation continue qui vise à accroître leur usage des outils numériques pour enseigner et évaluer l'oral. Les entretiens menés par les chercheuses permettent d'identifier les outils numériques mobilisés quand l'oral est enseigné et évalué ainsi que les objectifs poursuivis par les enseignantes ainsi que de mieux cibler les besoins en formation initiale et continue.

2.3 L'évaluation des capacités orales des élèves pour documenter la pratique et la recherche

Étant donné la grande place accordée à la pratique du résumé oral dans les pratiques quotidiennes de la classe et son importance chez les enseignant·e·s, Christine Wiertz, Benoît Galand et Stéphane Colognesi, de l'UClouvain en Belgique, désirent décrire et comprendre les capacités mobilisées par les élèves lorsqu'on leur demande de résumer oralement des informations qu'ils connaissent, de manière objective et concise, sans enseignement préalable. Ce faisant, ils s'attaquent à des constats importants de la recherche sur l'évaluation de performance orale : le fait qu'elle soit très souvent évaluée

sans être enseigné, le fait que l'élève est amené à reprendre sa production orale sans avoir réalisé un travail additionnel et le fait que la mobilisation de support écrit peut complexifier la réalisation d'une performance orale. Les chercheurs mettent ainsi en place un dispositif de recherche afin de faire produire et d'évaluer le niveau d'aisance des élèves de la fin du primaire dans la production d'un résumé oral sur un sujet connu. Ils observent les capacités des élèves mobilisées au moment de la réoralisation. Ils examinent aussi l'effet d'avoir accès, avant la prise de parole, à un appui documentaire sur le sujet à résumer sur les performances orales des élèves. Ces trois focus descriptifs reposent sur des analyses quantitatives et qualitatives, en accord avec l'adoption d'une méthode mixte. Les résultats dégagés éclairent l'action didactique.

Catherine Deschepper, de la HE Vinci en Belgique, pose la question de l'évaluation de l'oral en interrogeant ses difficultés et en observant la façon dont elles sont traitées par les étudiant·es en formation initiale. La chercheuse mène une recherche de type collaborative avec un groupe de 6 futures personnes enseignantes de la Belgique francophone. Cette recherche prévoit deux grandes orientations. Premièrement, former ces futurs enseignant·e·s à l'évaluation de l'oral, à l'aide d'un dispositif qui les conduit à endosser différentes postures professionnelles et à expérimenter quatre types d'apprentissages professionnels : le partage de connaissance, l'innovation, l'expérimentation et la pratique réflexive. Deuxièmement, documenter les pratiques d'évaluation de l'oral en testant la réception par les élèves et l'utilisation par les futur·e·s enseignant·e·s. de deux grilles d'évaluation : l'une est ciblée sur les seules compétences réellement travaillées avec les élèves ; l'autre consiste en une grille multicritères à vocation exhaustive.

La contribution de Roxane Gagnon, Sonia Guillemin, José Ticon, Rosalie Bourdages et Caroline Ducrey-Evequoz s'inscrit dans un projet de recherche design orienté vers le développement de séquences didactiques sur le récit oral produit spontanément. La séquence coconstruite analysée dans la contribution porte sur la transformation d'un tweet littéraire en récit oral spontané enrichi au 1^{er} cycle du secondaire en Suisse romande. Grâce à l'analyse qualitative des productions des élèves au début et en fin de l'expérimentation de la séquence, l'équipe de chercheurs suisses romands montre ses effets sur les interventions des enseignant·e·s impliqué·e·s et sur la qualité des récits oraux des élèves. Les constats de cette analyse leur permettent de formuler des pistes de transformation de l'ingénierie de la séquence, en accord avec la logique de la recherche-design.

2.4 L'(auto)évaluation en vue d'accéder au point de vue des élèves

L'intérêt de la contribution de Marie-France Stordeur, Frédéric Nils, Eve Francotte et de Stéphane Colognesi est d'intégrer le point de vue des élèves. L'équipe de l'Université Catholique de Louvain en Belgique explore les potentialités de l'entretien d'autoconfrontation avec huit élèves de fin du primaire qui se revoient en situation d'exposé oral. Dans ce sens, l'autoconfrontation devient un outil pour soutenir une prise

de conscience de la performance orale. L'analyse de contenu établie à partir des transcriptions de ces entretiens d'autoconfrontation permet de dégager des informations essentielles pour l'accompagnement des élèves. Lors du visionnement de leur exposé oral, les élèves expriment les émotions ressenties, explicitent leurs stratégies de préparation, commentent ce qu'ils voient comme facteurs de réussite, comme facilitateurs ou obstacles et envisagent des pistes d'actions pour la réédition de l'exposé. La contribution explicite l'importance des médiations de l'enseignant·e qui rend possible et significative la confrontation entre l'élève et la vidéo de sa production.

Ce numéro collectif dévoile des voies actuelles de la recherche en didactique de l'oral et développe des pistes de solution porteuses à des problèmes récurrents de la pratique professionnelle de l'enseignant·e de français, de langues ou du généraliste de l'enseignement primaire. Claudine Garcia-Debanc et Joaquim Dolz nous font l'honneur d'ouvrir et de clore cet ensemble de propositions, leurs remarques critiques et éclairées favoriseront le dialogue entre les différentes voies de recherche et celles des didacticien·ne·s de l'oral.

Références bibliographiques

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover & B. Noël (Eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). De Boeck.
- Béguelin, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés, grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Paris : De Boeck.
- Colognesi, S., Coppe, T., & Lucchini, S. (2023). Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104141.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18.
- Colognesi, S., & Dumais, C. (2020). L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Quels bénéfices et points d'attention ? *e-JIREF*, (1), 67-76.
- Colognesi, S., & Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentations dans 8 classes du primaire et suivi de 16 futurs enseignants. *Recherches*, 73, 1-20.
- Colognesi, S., Sénéchal, K., Gagnon, R., Dupont, P., Dumais, C., Deschepper, C., & Coppe, T. (2023). ÉRO : vers une Échelle du Rapport à l'Oral des (futurs) personnes

- enseignantes : les fondements d'un construit hypothétique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 126–149. <https://doi.org/10.7202/1108189ar>
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion, *Studies in Educational Evaluation* (67), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Conseil Supérieur de la Langue française (CSLF) (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Daunay, B. (2000). L'oral au rapport ! ou comment l'Institution s'empare de l'oral. *Recherches*, 33, p. 7-27.
- De Pietro, J.-F., Gagnon, R., & Rhem, Ch. (2020). Des corpus pour travailler la compréhension de l'oral. *Études de linguistique appliquée*, 198, 207-224.
- De Pietro, J.-F., & Wirthner, M. (1998). L'oral, bon à tout faire ?... : état d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères*, 17, 21-40.
- De Pietro, J.-F., Roth, M., & Sanchez Abchi, V. (2016). Vers un référentiel pour l'évaluation : choix politiques et enjeux didactiques. Dans Falardeau, E., Dolz, J., Dumortier, J.-L., & Le François, P. (Éds). *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 111-132.
- Deschepper, C. (2021). Comment et pourquoi questionner les grilles d'évaluation de l'oral ? Description d'un dispositif de formation initiale et perspectives pour la recherche. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 61-78. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-61>
- Dolz J., & Schneuwly, B. (2017/1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, Dans *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 36, p. 37-56 [en ligne]
- Dumais, C., & Ostiguy, L. (2019). Développer la compétence à communiquer oralement au collégial : les caractéristiques de la langue parlée. *Correspondances*. Consulté en ligne le 8.02.2021 au <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/developper-la-competece-a-communiquer-oralement-au-collegial-les-caracteristiques-de-la-langue-parlee/>
- Dumais, C., & Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 24-55.
- Dupont, P., & Dolz, J. (Éds) (2020). Les genres de l'oral. *Recherches*, 73.
- Dupont, P., & Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16.
- Dupont, P., & Sales-Hitier, D. (2023). Une nouvelle génération de séquence didactique pour répondre aux obstacles inhérents à l'enseignement de l'oral : la séquence SEMO. *Repères*, 68, 57-77.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.

- Gagnon, R., & Benzitoun, C. (2020). Le français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'un linguiste et d'une didacticienne. *Revue des HEP*, 26. <http://revuedeshep.ch/no-26-la-circulation-des-savoirs-de-la-recherche/>
- Gagnon, R., Bourhis, V., & Bourdages, R. (2019). Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ?. Dans *Pratiques* [En ligne], DOI: <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>
- Gagnon, R., De Pietro, F., & Fisher, C. (2017). Introduction. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Éds.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (pp. 11-40). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (36), 109-129.
- Gagnon, R. & Martinet, C. (2021). Stratégies d'apprentissage de la compréhension de textes oraux et écrits : en vue d'une clarification des concepts pour l'enseignement. *Forumlecture.ch : littérature dans la recherche et la pratique*, 1/2021, 14. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4827>
- Gagnon, R., & Rehm, Ch. (2018). Des corpus pour travailler l'oral en classe de français langue 1 et 2 : question de choix, de modèles et de contextes, *Recherches*, 68, *L'oral en pratiques*, p. 45-62.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212.
- Gremion, C. (2021). Professionnalisation. Dans E. Runtz-Christan & P.-F. Cohen (Eds.). *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants* (pp. 216-219). Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. & Palmer, D., (2004), Oral discourse in the preschool year and later literacy skills, *First Language*, 24(2), pp. 123-147.
- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. Dans J.-F. Halté & M. Rispail (Éds), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités* (pp. 11-31). Paris : L'Harmattan.
- Hassan, R. (2011). Analyser des performances : un examen à partir de la didactique de l'oral. *Recherches en didactiques*, 1(11), 143-162.
- Ko, J., Sammons, P., & Bakum, L. (2014). *Effective teaching: A review of research and evidence*. Hong Kong Institute of Education.
- Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and Instruction*, 48, 51–60.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Nonnon, E. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? *Repères* 31, p. 161-188.
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2020). L'exposé : entre forme scolaire et oral enseigné ? *Repères. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73(1), 113-129.
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2022). Une évaluation inclusive positive de l'oral enseigné : le dispositif SEMO. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 25-49. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-25>

- Sénéchal, K., Dumais, C., & Bergeron, R. (2019). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj, collection COGITO.
- Simonet, R. (2000). *Comment réussir un exposé oral*. Paris: Dunod.
- Stordeur, M-F., Nils, F., & Colognesi, S. (2021). Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 7-37. <https://doi.org/1048782/e-jiref-7-2-7>
- Stordeur, M. F., Nils, F., & Colognesi, S. (2022). No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1-29.
- Stordeur, M.-F., Sales-Hitier, D., Dupont, P., & Colognesi, S. (2023). L'oral, toujours bon à tout faire ? De l'évolution des préoccupations autour de l'oral ces trente dernières années aux pratiques actuelles d'enseignants français et belges francophones. *Repères*, 68, 17-37.
- Soucy, E., & Dumais, C. (2022). Lorsque changer ses pratiques en enseignement de l'oral remet en question sa façon d'évaluer : portrait de deux enseignantes du primaire, *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 89-109. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-89>
- Surcouf, C., & Gagnon, R. (2022). Les normes du français parlé, elles s'enseignent ou pas? Le cas de la "dislocation à gauche" en début de scolarité. *Lettre de l'AIRDF (La)*, 70, 34-39. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5901>
- Vassart, C., Blondeau, B., & Colognesi, S. (2022). Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088549ar>
- Weber, C. (2021). Oral, évaluation et réflexivité. Vers un mode intégratif des traits d'oralité. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 79-94. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-79>
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B. & Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1–37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>
- Wiertz, C., Blondeau, B., Francotte, E., Galand, B., & Colognesi, S. (2022). Utiliser une grille critériée pour évaluer les explications orales de ses pairs : quels fonctionnements et quels effets ?, *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 51-88. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-51>