



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Accompagnement et développement professionnel

Volume 3, numéro 1

2016

L'ACCOMPAGNEMENT ET LA COOPÉRATION : ÉLÉMENTS CENTRAUX DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À L'ORAL DES ENSEIGNANTS ET DES FUTURS ENSEIGNANTS**

CHRISTIAN DUMAIS, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA¹

Résumé

Malgré son rôle central à l'école et dans la vie au quotidien, l'oral et les façons de le mettre en pratique sont peu connus des enseignants et des futurs enseignants. Cette situation s'explique en partie par un manque de connaissances des caractéristiques de l'oral, par une formation initiale et continue limitée ainsi que par un accompagnement insuffisant. L'accompagnement et la coopération s'avèrent des solutions efficaces pour permettre le développement des connaissances en lien avec l'oral et le développement de cette compétence chez les enseignants et futurs enseignants. Cet article fera état de cette situation et proposera quelques pistes de solution, dont une typologie des objets de l'oral issue d'une recherche théorique.

Mots-clés : développement des compétences, accompagnement, coopération, typologie des objets de l'oral, futurs enseignants

¹ Adresse de contact : christian.dumais@uqtr.ca

**Pour citer cet article :

Dumais, C. (2016). L'accompagnement et la coopération : éléments centraux du développement de la compétence à l'oral des enseignants et des futurs enseignants. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(1), 16-31.

1. INTRODUCTION

L'oral occupe une place majeure à l'école et dans la vie au quotidien (Métra, 2010; Dumais, 2011a). Il est à la base des apprentissages dans l'ensemble des disciplines scolaires (Trehearne, 2006; Métra, 2010; Bianco, 2015). L'oral permet entre autres l'apprentissage par l'interaction avec les pairs (Halté, 2002; Plessis-Bélair, 2008) et est le médium par excellence pour permettre la coopération (Lafontaine, 2007; Dumais, 2008). Malgré son rôle central, l'oral et les façons de le mettre en pratique sont peu connus des enseignants et des futurs enseignants (Bergeron, Tamsé et Lachance, 2012). Cette situation s'explique en partie par un manque de connaissances des caractéristiques de l'oral (Fisher, 2007; Hébert et Lafontaine, 2012; Dumais, 2015), par une formation initiale et continue limitée (Lafontaine, 2005) ainsi que par un accompagnement insuffisant (Dumais, 2014).

Dans cette contribution, nous ferons état de la problématique entourant l'oral et les répercussions pour l'accompagnement et la coopération. Il sera également question des assises théoriques concernant le concept « oral » et celui de la « coopération » en lien avec l'accompagnement. La méthodologie employée pour élaborer une typologie des objets de l'oral sera explicitée. Pour terminer, la typologie des objets de l'oral créée ainsi que des dispositifs qui s'appuient sur la coopération et l'accompagnement entre les acteurs de l'éducation seront présentés.

2. LA PROBLÉMATIQUE

Malgré un intérêt marqué pour la recherche en didactique de l'oral au cours des dernières années (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010; Dumais et Lafontaine, 2011), force est de constater de nombreuses zones grises dans ce volet de la didactique du français. C'est entre autres le cas en ce qui concerne le concept même d'oral, la formation initiale et continue ainsi que l'accompagnement² des enseignants en lien avec l'oral, et le lien entre l'oral et la coopération.

2.1 Le concept « oral »

Le concept « oral » demeure largement méconnu par les praticiens de l'éducation. Il est difficile à saisir et un certain flou semble marquer ce concept (Dolz et Schneuwly, 1998; Dumais et Lafontaine, 2011). La situation est semblable lorsqu'il est question des objets (par exemple, le regard et la prononciation) qui composent l'oral (Dumais, 2014). Actuellement, les enseignants reconnaissent avoir une idée peu claire de ces objets (Lafontaine, 2005 et 2008; Lambiel et Mabillard, 2006; Lafontaine et Messier, 2009). Selon une recherche effectuée auprès d'enseignants suisses (cycle élémentaire, cycle moyen et cycle d'orientation), les éléments paraverbaux (débit, intonation, etc.) et non verbaux (posture, gestes, etc.) sont très peu considérés comme des contenus spécifiques de l'oral (Lambiel et Mabillard, 2006). Cela s'expliquerait entre autres par le fait que chaque enseignant a sa propre représentation de l'oral, celle-ci étant souvent associée à l'écrit (Messier, 2004; Plane, 2004; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007), et que les programmes d'études ne sont pas d'une grande aide pour les enseignants puisqu'ils présentent souvent de façon incomplète les objets de l'oral (plusieurs objets sont absents) (Soussi, Baumann, Dessibourg, Broi et Martin, 1998; Simard et al., 2010). De plus, les objets de l'oral présents dans les programmes sont souvent insuffisamment définis et explicités, et leur connaissance par les enseignants est souvent trop globale pour aboutir à un enseignement de l'oral pour

² Les concepts d' « accompagnement » et de « coopération » sont définis dans la section 3 de cet article.

lequel résulterait une véritable évaluation (Maurer, 2001; Garcia-Debanc, 2004). Les objets de l'oral restent donc flous pour les enseignants (Grandaty et Dupont, 2010; Simard et *al.*, 2010) ainsi que pour les élèves qui ne reçoivent pas l'enseignement approprié de ces objets (Dumais, 2011b).

2.2 La formation initiale et continue et l'accompagnement

Le manque de connaissances en ce qui a trait au concept « oral » a des répercussions importantes sur la formation initiale et continue des enseignants ainsi que sur l'accompagnement qui leur est offert. En effet, puisque l'oral demeure un concept imprécis et que peu des ressources existent pour le mettre en pratique et l'évaluer, il est souvent mis de côté au profit de l'écrit qui a fait l'objet d'une attention particulière dans les universités au cours des dernières années (Bergeron et *al.*, 2012; Messier, Dumais et Viola, 2012). Pourtant, les enseignants et les futurs enseignants ont besoin d'une formation qui puisse faire en sorte de les rendre plus sensibles aux caractéristiques de l'oral et ont besoin de prendre conscience de leur propre compétence à l'oral (Plane, 2004; Dumais, Messier, Viola et Meunier, 2013). En effet, selon Fisher (2007, p. 260), au Québec, « il n'est pas exagéré de dire que les étudiants qui arrivent à l'université n'ont à peu près jamais reçu d'enseignement formel en langue orale; ils sont peu conscients de leur manière de parler et n'ont guère de repères à l'égard d'une norme orale du français québécois ». Il s'avère donc essentiel de se préoccuper de la langue orale des futurs enseignants et des enseignants en poste. Actuellement, lors de leur formation initiale, les futurs enseignants n'ont pas toujours accès à une formation en lien avec la langue orale et lorsque c'est le cas, elle est souvent limitée en temps (quelques heures seulement), en contenu (manque d'explications sur l'oral et ses objets) et en ressources (peu de dispositifs pour développer la compétence à l'oral et accompagnement limité) (Plessis-Bélair, 2006; Viola, Dumais et Messier, 2012; Dumais, 2015). De plus, pour les enseignants en emploi, il est rare d'avoir accès à une formation continue en lien avec l'oral, tant en ce qui concerne son enseignement et son évaluation qu'en ce qui concerne le développement de leur propre compétence à l'oral. Lorsque des formations sont offertes, comme les ressources financières sont plutôt limitées (ce qui restreint le suivi nécessaire à la suite d'une formation) et qu'il y a un manque de connaissances sur ce qu'est l'oral, peu d'enseignants ont la possibilité d'être accompagnés, c'est-à-dire soutenus, pour qu'ils puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances à moyen et à long terme ainsi que dans le développement de leur compétence à l'oral.

2.3 L'oral et la coopération

Pour développer leur compétence à l'oral, les enseignants et les futurs enseignants doivent avoir une connaissance de l'oral et des éléments qui le composent, c'est-à-dire les objets de l'oral (par exemple : débit, regard et prononciation). Ils doivent également avoir l'occasion de s'autoévaluer et de recevoir des rétroactions de leurs pairs pour prendre conscience de leur compétence à l'oral et pour l'améliorer (Dumais, 2008 et 2010; Dumais et *al.*, 2013). Il est donc essentiel qu'ils puissent coopérer pour développer cette compétence (Plessis-Bélair, 2012). Actuellement, en contexte universitaire ou en emploi, les enseignants et les futurs enseignants ont peu l'occasion de le faire. En effet, ils reçoivent peu de rétroactions concernant leur compétence à l'oral et ils échangent que très rarement à propos de celle-ci (Viola, Messier, Dumais et Meunier, 2015). L'accompagnement par des pairs (étudiants, enseignants, conseillers pédagogiques, etc.) ou par des formateurs universitaires qui permet cette coopération est très limité, voire absent dans certains milieux. Cela s'explique par un manque de dispositifs pour les enseignants et les futurs enseignants qui leur permettrait de le faire (Dumais, 2015), par une méconnaissance de la nécessité de la coopération et de l'accompagnement pour développer la compétence à l'oral (Tremblay, 2003; Topping, 2005) et, surtout, d'une

méconnaissance de ce qu'est l'oral (Dumais, 2015). Ce dernier point prive les enseignants et futurs enseignants de connaissances pour pouvoir intervenir adéquatement sur leur propre compétence à l'oral, mais également sur celle de leurs pairs et des élèves. Un important travail est donc nécessaire afin de définir l'oral et ses objets, et des dispositifs qui mettent de l'avant la coopération et l'accompagnement doivent être élaborés pour permettre aux enseignants et futurs enseignants de développer leur compétence à l'oral.

3. LE CADRE THÉORIQUE

L'oral est au cœur du métier d'enseignant et le développement de la compétence à l'oral fait partie des visées de la formation initiale et continue des enseignants (Tremblay, 2003; Dumais et *al.*, 2013). L'oral, en plus d'occuper une place importante en classe (explications, enseignement, interactions avec les élèves, etc.), a un impact majeur sur les apprentissages des élèves (façon de donner des consignes, choix des mots, etc.) et sur leur façon de s'exprimer (Tremblay, Mottet et Chevrette, 2014). Pour cette raison, les enseignants jouent un rôle crucial auprès des élèves en étant des modèles linguistiques (Lafontaine, 2006; Lebrun, 2008; Tremblay et *al.*, 2014). Pour cela, il est nécessaire qu'ils installent, par leur exemple, la norme attendue dans le contexte scolaire (Lafontaine et Benoit, 2007; Lebrun, 2008). Afin de permettre le développement de la compétence à l'oral des élèves, il est essentiel que les enseignants et futurs enseignants connaissent ce qu'est l'oral et qu'ils possèdent des connaissances sur les objets qui le composent. « En rehaussant leur connaissance du français oral [...], ils mettront en place les bases d'une communication orale de qualité » (Mottet, 2006, p. 41) et pourront par le fait même améliorer leur propre compétence à l'oral (Dumais, 2015). Pour que cela soit possible, l'accompagnement s'avère une façon efficace (Plessis-Bélair, 2012; Dumais et *al.*, 2013).

3.1 L'accompagnement

Pour permettre le développement de la compétence à l'oral des enseignants et des futurs enseignants, l'accompagnement semble une avenue à privilégier. À l'instar de Lafortune et Deaudelin (2001, p. 199), nous considérons l'accompagnement comme un « soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances » et dans le développement de leurs compétences. L'interaction et la coopération sont au cœur de l'accompagnement (Lafortune et Martin, 2004). En ce qui concerne la compétence à l'oral des enseignants et des futurs enseignants, l'élément de l'accompagnement qu'est la coopération est indispensable au développement de cette compétence.

3.2 La coopération

Selon les travaux de Rondeau (2014, p. 20), « la coopération consiste à faire quelque chose conjointement, comme ou de concert avec quelqu'un, ensemble et en même temps ». La coopération permet donc de travailler simultanément avec quelqu'un dans un but commun (Rondeau, 2002 et 2010).

Différentes recherches menées au cours des dernières années ont fait état de la nécessité de la coopération pour développer la compétence à l'oral. Ces recherches ont entre autres montré l'efficacité de l'évaluation par les pairs (Dumais, 2008, 2010 et 2011c; Lafontaine, Dumais et Pharand, 2014; Dumais, Lafontaine et Pharand, 2015). Cette dernière est entendue comme un moyen d'évaluation, s'appuyant sur la coopération, qui rend les individus actifs et qui les amène à prendre en charge leur compétence à l'oral par la détermination des forces et des faiblesses de leurs pairs, et ce, dans un but d'amélioration et de consolidation (Topping, Smith, Swanson et Elliot, 2000; Lafontaine, 2007; Dumais, 2011b).

À l'oral, selon les travaux de Dumais (2008 et 2011c), l'évaluation par les pairs peut se faire en trois étapes :

Étape 1 : l'autoévaluation

Après avoir pris la parole, l'enseignant ou le futur enseignant doit d'abord effectuer une rétroaction verbale de sa prise de parole (points forts et points à améliorer), c'est-à-dire une autoévaluation. Elle est indispensable au processus d'évaluation par les pairs (Lafortune et Dubé, 2004). En effet, pour que l'enseignant ou le futur enseignant soit en mesure d'accepter la rétroaction de ses pairs et pour qu'il puisse à son tour évaluer ses pairs, il doit d'abord pouvoir s'autoévaluer. Si une personne a de la difficulté à le faire, il sera difficile pour elle d'entendre et d'accepter ce qu'un pair peut dire à propos de sa compétence à l'oral (Dumais, 2011c; Dumais et al., 2013).

Étape 2 : l'évaluation par les pairs

Par la suite, des pairs (étudiants, enseignants, conseillers pédagogiques, etc.) font une rétroaction orale en faisant part de leurs observations à l'enseignant ou au futur enseignant qui a pris la parole, et ce, en mettant l'accent sur des faits (éléments audibles ou visuels) plutôt que sur des impressions, en favorisant un message au « je » et en effectuant une rétroaction « sandwich » (rétroaction qui consiste à nommer des éléments positifs, ensuite des éléments à améliorer, puis à conclure avec des pistes d'amélioration) (Dumais, 2008 et 2011c).

Étape 3 : l'évaluation par l'enseignant

Finalement, en contexte universitaire, un évaluateur ou un enseignant peut faire part de sa propre évaluation du futur enseignant et effectuer une synthèse des rétroactions des pairs.

Cette façon de fonctionner permet la coopération de pairs qui peuvent s'aider à prendre conscience des forces et des faiblesses de leur compétence à l'oral dans le but de développer cette dernière. Des chercheurs qui ont travaillé sur l'enseignement et l'évaluation par les pairs ont permis de démontrer que cette coopération était essentielle au développement de la compétence à l'oral (Dumais, 2008 et 2010; Lafontaine et al., 2014). En effet, ils ont pu montrer que le fait d'évaluer un pair, c'est-à-dire de lui faire part de ses forces et des éléments à améliorer dans sa prise de parole, tout en expliquant pourquoi et comment faire, permettait qu'il y ait des apprentissages pour l'évalué ainsi que pour l'évaluateur en plus de favoriser le développement de la compétence à l'oral.

Selon Topping (2005) ainsi que Li, Liu et Steckelberg (2010), lorsqu'il y a coopération entre des individus, c'est-à-dire un aidant (celui qui fait part de rétroactions) et un aidé (celui qui reçoit des commentaires), cela permet de véritables apprentissages. Cela donne la possibilité à l'aidant de mieux comprendre les contenus puisqu'il doit les vulgariser auprès de l'aidé. Il doit aussi écouter, expliquer, questionner, résumer, faire des hypothèses, s'interroger, etc. Ainsi, il s'assure en soutenant l'aidé qu'il a lui-même bien compris les contenus. L'aidant a donc des répercussions positives sur ses propres apprentissages en intervenant auprès de l'aidé. Pour ce qui est de l'aidé, il peut apprendre grâce à l'aide que lui procure l'aidant. L'aidé peut mieux comprendre les contenus et il peut travailler sur ses stratégies cognitives et socioaffectives. Selon Topping (2005) et Dumais (2008), les répercussions et les bénéfices sont importants pour l'aidant et l'aidé, mais ils sont souvent plus grands pour l'aidant. Il s'avère donc important d'inverser les rôles pour permettre à tous d'avoir le plus de bénéfices possible. Parmi les répercussions possibles à la suite de l'aide apportée, il y a une augmentation de la métacognition chez l'aidé et chez l'aidant. Il est aussi possible d'observer une amélioration des relations interpersonnelles. En effet, puisqu'il n'y a pas de figure d'autorité (ou que celle-ci est réduite étant donné la

situation d'entraide) entre l'aidant et l'aidé et qu'il y a coopération, les rôles peuvent être inversés et cela peut diminuer considérablement la peur des jugements. De plus, grâce à une rétroaction qui devient de plus en plus présente, les pairs développent leurs capacités à parler de leurs apprentissages ainsi que de ce qu'ils comprennent et ne comprennent pas (Cheng et Warren, 1999; Dumais, 2008 et 2010).

3.3 L'évaluation par les pairs

Dans le cadre de recherches en classe du primaire et du secondaire où les élèves ont reçu un enseignement d'objets spécifiques de l'oral, il a été possible de déterminer les effets de la coopération par l'entremise de l'évaluation par les pairs (Dumais, 2008; Lafontaine et *al.*, 2014). Plusieurs répercussions ont été observées : l'évaluation par les pairs a permis à tous les élèves d'être actifs, elle leur a permis de prendre la place qui leur revenait au sein du groupe, elle leur a permis de développer des habiletés sociales liées à l'oral, elle a favorisé l'apprentissage des objets de l'oral et a mis au premier plan l'importance de la coopération entre les divers partenaires (Dumais, 2008).

Ces recherches ont été possibles puisqu'elles concernaient des objets précis et restreints de l'oral. Lorsque vient le temps de vivre des situations d'évaluation par les pairs en contexte de formation universitaire ou de formation continue, les futurs enseignants, les enseignants et les formateurs sont confrontés à un problème majeur. Ils ont de la difficulté à identifier la panoplie d'objets qui compose l'oral et ne sont pas en mesure de les nommer clairement. En effet, il existe peu de travaux qui permettent de définir l'oral, de répertorier l'ensemble des objets qui le composent et de définir ces derniers (Dumais, 2012 et 2015). Un important travail devait être fait afin de définir l'oral et ses objets. Pour cela, l'élaboration d'une typologie des objets de l'oral s'avérait une solution efficace.

3.4 Les apports d'une typologie

Les enseignants et les futurs enseignants ont besoin d'être formés à l'oral et de vivre des situations de productions orales afin qu'ils puissent prendre conscience de leur compétence à l'oral, et ce, en s'autoévaluant, en évaluant leurs pairs et en étant évalués (Plessis-Bélair, 2006; Fisher, 2007; Dumais, 2008; Viola et *al.*, 2012). La coopération est donc un élément central du développement de la compétence à l'oral des enseignants et des futurs enseignants. Afin de permettre aux différents acteurs de l'éducation de mieux comprendre ce qu'est l'oral et de permettre le développement de cette compétence par la coopération, un important travail a été effectué dans le but de déterminer les objets qui composent l'oral. Une typologie des objets de l'oral a donc été élaborée (Dumais, 2014).

Nous entendons par « typologie » un système de classification « des éléments d'un ensemble, à partir de critères jugés pertinents, qui permet de ramener d'une façon simplifiée à quelques types fondamentaux une multiplicité d'objets » (Legendre, 2005, p. 1416). Un type rassemble plusieurs caractéristiques en un ensemble organisé et il concerne souvent plusieurs aspects, plusieurs dimensions, d'un même objet (Marradi, 1990). Par exemple, un type permet de regrouper un grand nombre d'objets de l'oral. La typologie permet donc de partager tous les éléments (les objets de l'oral dans ce cas-ci) dans des catégories signifiantes. Elle a aussi pour avantage de rassembler des éléments souvent complexes (Temellist, 2009) et elle est une réponse lorsqu'un problème de classification, de caractérisation ou d'interprétation se présente (McKinney, 1966; Legendre, 2005).

4. MÉTHODOLOGIE

Pour élaborer une typologie des objets de l'oral, il a été nécessaire de travailler à partir d'énoncés théoriques. Des analyses et des synthèses de recherches empiriques et d'écrits théoriques ont été effectuées. Cela a permis de produire des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques, ce qui a rendu possible l'élaboration d'un nouveau construit : une typologie des objets de l'oral (Van der Maren, 1996; Legendre, 2005).

4.1 L'anasynthèse

Dans le cadre de cette recherche théorique, nous avons privilégié l'anasynthèse comme démarche puisqu'elle fournit un processus structuré d'investigation conduisant au développement de modèles théoriques, en l'occurrence une typologie, et permettant l'analyse de modèles. L'anasynthèse est un « processus général d'élaboration d'un modèle » (Legendre, 2005, p. 74). Elle s'inscrit dans une approche globale et est un processus itératif qui se réalise en sept étapes : (1) l'identification de l'ensemble de départ, (2) l'analyse de l'ensemble de départ, (3) la synthèse de l'ensemble de départ, (4) l'élaboration d'un prototype, (5) la simulation du prototype, (6) la proposition d'un modèle et (7) les rétroactions. Chacune de ces étapes est explicitée³ pour mieux comprendre le processus d'élaboration de la typologie des objets de l'oral.

4.2 Identification de l'ensemble de départ

Lorsqu'il y a anasynthèse, la première étape consiste à constituer un ensemble de départ. L'ensemble de départ est un corpus d'écrits relatifs à l'objet de recherche, c'est-à-dire tout ce qui peut être identifié dans les moteurs de recherche et les banques de données. Pour être effectuée, cette première étape de l'anasynthèse nécessite d'abord l'établissement d'un champ notionnel. Il s'agit de la sélection d'un ensemble de termes (descripteurs), plus ou moins reliés, qui permettent de décrire les principaux éléments d'une recherche (Guay, 2004; Legendre, 2005). Puis, il y a un recensement des écrits qui se fait par le dénombrement spécifique de tous les écrits se rapportant à l'objet de recherche (Legendre, 2005). Cela s'effectue en utilisant les descripteurs du champ notionnel dans différents moteurs de recherche et bases de données. Une fois le recensement des écrits effectué, une grande quantité de documents est répertoriée. Il y a recension : des choix sont effectués à l'aide de critères de sélection.

4.3 Analyse de l'ensemble de départ

À partir de l'ensemble de départ, une analyse est effectuée, et ce, par l'identification et la collecte des données pertinentes au sein de l'ensemble à l'étude (le corpus de textes) (Legendre, 2005). Pour extraire les informations pertinentes, l'analyse de contenu est utilisée (L'Écuyer, 1987).

4.4 Synthèse de l'ensemble de départ

Par la suite, après analyse de l'ensemble de départ, une synthèse est effectuée. Cela consiste à rassembler et à structurer les données recueillies. Selon Guay (2004), une telle reconstitution permet au chercheur de constater si certaines données sont absentes, incomplètes ou nébuleuses. Lorsque c'est le cas, il est nécessaire d'« effectuer des boucles de rétroaction aux étapes antérieures (ensemble de départ et analyse de l'ensemble de départ) afin d'aller chercher toutes les données nécessaires à l'élaboration d'une synthèse

³ L'explicitation des étapes de l'anasynthèse provient de Dumais (2015, p. 33 et 34).

exhaustive et explicite [...] » (Lacelle, 2009, p. 267). La synthèse s'arrête quand il y a saturation des données disponibles.

4.5 Élaboration d'un prototype

Une fois la synthèse réalisée, il y a élaboration d'un prototype qui correspond « à la conceptualisation de la meilleure synthèse produite alors que l'apport de données supplémentaires à l'analyse n'influe plus sur la nature de la synthèse » (Guay, 2004, p. 23). Il s'agit en fait d'une version préliminaire du modèle (une typologie dans cette recherche).

4.6 Simulation d'un prototype

Une simulation du prototype, c'est-à-dire une vérification du prototype par des experts, doit être effectuée par la suite. Cette validation permet que le prototype soit enrichi et modifié par des personnes compétentes et extérieures au processus de modélisation (Legendre, 2005). Cela permet d'évaluer la validité scientifique du prototype et de recueillir des suggestions d'amélioration. Des retours aux étapes précédentes sont effectués si le prototype ne satisfait pas à la vision et à la réalité des experts.

4.7 Proposition d'un modèle

Après la simulation du prototype, la proposition d'un modèle est faite lorsque « les rétroactions des évaluateurs et les réajustements apportés par le chercheur n'amènent plus de modifications au prototype » (Guay, 2004, p. 25). Il y a saturation et le prototype devient un modèle.

4.8 Rétroactions

Les rétroactions sont présentes pendant tout le processus d'anasynthèse. Elles sont possibles à chacune des étapes puisqu'il s'agit d'un processus itératif (Legendre, 2005). Lorsque cela s'avère nécessaire, il est possible de faire des rétroactions à des étapes précédentes pour recueillir de nouvelles données, améliorer la synthèse, modifier le prototype, répondre aux demandes lors de validations, etc. (Guay, 2004; Lacelle, 2009).

5. DÉROULEMENT ET RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

À l'aide de l'anasynthèse, nous avons d'abord recensé les systèmes de classification en lien avec l'oral qui s'apparentaient à des typologies afin de vérifier si l'un d'eux pouvait être suffisamment complet pour contenir tous les objets de l'oral. Nous avons été en mesure de répertorier 22 typologies⁴. Parmi ces typologies, nous avons conservé 13 typologies, c'est-à-dire celles qui concernaient l'ensemble des objets de l'oral et une seule qui concernait un objet spécifique de l'oral. Cette dernière concernait spécifiquement les interactions orales en face à face. Malgré sa spécificité, elle comportait plusieurs types divisés en plusieurs catégories, ce qui était non négligeable comme information. Nous n'avons pas conservé les autres typologies puisqu'elles ne concernaient qu'un seul objet de l'oral et ses spécificités, et puisqu'elles ne nous apportaient pas suffisamment d'informations.

Nous avons par la suite effectué une analyse des 13 typologies. Pour cela, tous les types (catégories) dans chacune des typologies ont été identifiés à partir de notre compréhension de chacune d'elles. Lorsque cela a été possible, nous avons rassemblé les types similaires qui provenaient des 13 typologies en un seul type

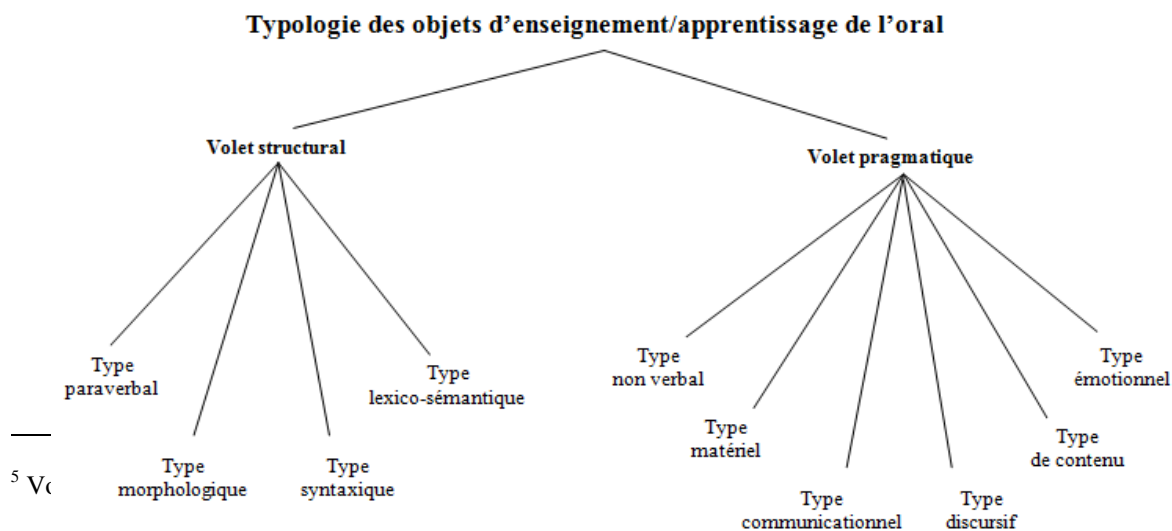
⁴ Voir Dumais (2014) pour le détail de ces typologies.

(lorsque des types avaient des noms différents, mais qu'ils présentaient les mêmes objets). Cela nous a permis d'identifier 19 types différents pour classer les objets de l'oral.

À la suite de l'analyse de ces 19 types, nous avons été en mesure d'identifier 2 grandes catégories, c'est-à-dire 2 volets pour répertorier les types. Il s'agit du volet structural, qui concerne le code, la structure de la langue orale, indépendamment du contexte, et le volet pragmatique, qui concerne le rapport entre le code (la langue orale) et le contexte d'utilisation de ce dernier.

Cet important travail d'analyse et de synthèse nous a amené à constater qu'aucune des 13 typologies ne comportait l'ensemble des types analysés, de façon individuelle ou jumelée (2 types portant un seul nom par exemple), qui se retrouvaient dans les typologies. Aucune typologie n'était donc satisfaisante pour partager tous les objets de l'oral dans des catégories significatives. Nous avons alors décidé d'en élaborer une à partir de l'ensemble des typologies que nous avons analysé. Nous avons utilisé une approche déductive comme méthodologie d'élaboration de la typologie (Legendre, 2005), c'est-à-dire que nous avons élaboré une typologie à partir de types généraux déjà existants provenant de typologies (les 19 types identifiés précédemment).

À partir de l'analyse effectuée des 13 typologies, nous avons pris la décision de séparer notre prototype de typologie selon le volet structural et le volet pragmatique. Par la suite, nous avons regroupé les 19 types en 10 types séparés selon ces deux grands volets de la langue orale. Le nombre de types est passé de 19 à 10 puisque plusieurs ont été regroupés pour former un seul type. Les regroupements ont permis d'éviter certaines ambiguïtés quant au classement des objets de l'oral et ont permis de regrouper des types ayant des similitudes, notamment pour ce qui est du volet pragmatique. Pour le volet structural, nous retrouvons le type paraverbal (ce qui est en lien avec la phonétique, la phonologie et le paraverbal), le type morphologique (la formation et la structure des mots à l'oral), le type syntaxique (la construction de l'énoncé ainsi que les règles et les relations entre les mots dans un énoncé) et le type lexico-sémantique (le vocabulaire et le sens des mots et des énoncés). Le volet pragmatique est composé du type non verbal (ce qui relève de la modalité visuelle), du type matériel (les supports au service de l'oral), du type communicationnel (ce qui concerne la situation de communication), du type discursif (les conduites discursives, la textualisation et la régie des voix énonciatives), du type de contenu (les informations qui sont présentées dans un discours) et du type émotionnel (les émotions)⁵. La figure 1 présente cette typologie des objets de l'oral.



Après avoir identifié et défini les 10 types, nous avons vérifié si notre prototype de typologie pouvait classer l'ensemble des objets de l'oral. Pour nous assurer que les types identifiés incluent l'ensemble des objets de l'oral et pour nous permettre d'identifier clairement ces objets, nous avons fait une analyse et une synthèse des 22 typologies répertoriées au départ, de progressions qui incluent des objets de l'oral, de textes sur les objets de l'oral répertoriés dans des banques de données et de programmes de formations canadiens francophones (en français langue première). Nous avons fait le choix de nous limiter aux programmes de formation canadiens francophones puisque nous avons rapidement atteint la saturation des données dans ce type de documents.

Cet important travail a permis d'identifier 334 objets de l'oral⁶, c'est-à-dire 334 éléments qui font partie de l'oral, et de les définir clairement afin de nous assurer de leur compréhension. Tous ces objets ont pu être classés dans l'un des 10 types qui composent la typologie. La typologie permet donc de regrouper dans un minimum de types un maximum d'objets de l'oral.

Par la suite, pour assurer la validité et l'efficacité de la typologie, le prototype de typologie a été soumis à deux types d'experts : deux chercheurs spécialisés en didactique de l'oral et cinq praticiens. Ils ont eu à répondre à un questionnaire (questions ouvertes) en lien avec la typologie. Cette validation a permis d'enrichir et de modifier la typologie afin d'obtenir un modèle qui soit le plus complet possible et qui tienne compte des besoins des principaux acteurs concernés.

5.1 Des dispositifs de formations

L'élaboration de cette typologie a permis de mettre à la disposition des enseignants, des futurs enseignants, des conseillers pédagogiques, des enseignants associés lors de stage, des superviseurs de stage et des formateurs universitaires une description précise de l'oral et de ses objets. Cette description a été l'occasion d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants en élaborant ou en améliorant des dispositifs de formation qui s'appuient sur la coopération et qui permettent l'accompagnement. Sachant que la coopération est indispensable au développement de la compétence à l'oral (Dumais, 2008; Plessis-Bélaïr, 2012) et qu'une meilleure description de l'oral par l'élaboration d'une typologie des objets de l'oral était accessible, il a été beaucoup plus aisé de créer ou d'améliorer de tels dispositifs.

Parmi les dispositifs, nous retrouvons une grille d'autoévaluation et de coévaluation de la compétence à l'oral (Dumais et al., 2013). Cette grille permet la coopération entre praticiens et permet un accompagnement. Elle donne l'occasion aux enseignants et aux futurs enseignants de s'autoévaluer, puis de confronter leur perception de leur compétence à l'oral à celle d'un pair en plus d'assurer un suivi en ce qui concerne le développement de la compétence à l'oral. En effet, il est aisé pour un enseignant associé lors de stages, pour un superviseur de stages, pour un conseiller pédagogique ou pour un formateur universitaire d'accompagner un futur enseignant ou un enseignant en emploi grâce à la structure de la grille qui favorise les échanges (notation évolutive des prises de parole). Voir la figure 2 pour un extrait de la grille. Pour réaliser ce travail de

⁶ Ces 334 objets de l'oral et leur définition se trouvent dans Dumais (2014).

coopération, les enseignants et les futurs enseignants peuvent s'appuyer sur la typologie des objets de l'oral en plus d'avoir des repères quant au développement de leur compétence à l'oral dans la grille. La typologie a permis d'améliorer cette grille puisqu'elle donne des informations supplémentaires sur les objets qui la composent.

Selon l'énoncé, je m'octroie une cote de 0, 1 ou 2 selon l'échelle présentée. J'indique aussi le moment (date) et le cours (contexte) dans lequel j'ai utilisé la grille. 0 : JAMAIS 1 : PARFOIS 2 : SOUVENT											
Date et contexte d'utilisation de la grille		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Date										
	Cours										
DICTION		ANNÉE									
Articulation	J'ai une diction claire et chaque mot que j'emploie est entendu clairement.	1									
Portée de la voix	J'ai une voix bien placée, c'est-à-dire de bonne hauteur et de bonne intensité.	1									
Prononciation	J'ai prononcé clairement selon le français standard.	2									
Prononciation	J'ai effectué mes liaisons correctement.	2									

Figure 2 Extrait de la grille d'autoévaluation et de coévaluation

Le portrait du locuteur (Dumais, 2015) est un dispositif créé à la suite de l'élaboration de cette typologie. À partir de l'analyse de sa propre prise de parole enregistrée ou filmée dans un contexte réel d'enseignement ou lors d'une simulation (dans un cours universitaire par exemple), le futur enseignant ou l'enseignant est invité à identifier ses forces et ses faiblesses à l'oral en s'appuyant sur la typologie des objets de l'oral. Ce travail d'analyse, d'identification d'objet et de réflexion permet au praticien d'avoir une prise de conscience des objets de l'oral à consolider et à améliorer. Pour plus d'efficacité, il est recommandé que ce travail se fasse en compagnie d'autres personnes (pairs, superviseurs de stages, etc.) afin que le futur enseignant ou l'enseignant puisse retirer tous les bénéfices associés à la participation des pairs à l'évaluation d'une prise de parole. De plus, s'il est possible que le futur enseignant ou l'enseignant soit accompagné à moyen ou à long terme, sa compétence à l'oral risque de se développer davantage.

6. DISCUSSION

Ce travail d'élaboration d'une typologie des objets de l'oral permet de mieux définir ce qu'est l'oral et d'identifier les objets qui le composent. Nous sommes toutefois conscients que cette typologie présente certaines limites. En effet, malgré tous les efforts mis en place pour être le plus objectif possible lors de l'analyse des écrits, une certaine forme d'interprétation du chercheur peut être présente, notamment dans les descriptions des types et des objets de l'oral. Également, il est impossible d'affirmer que cette typologie contient tous les objets de l'oral. Malgré cela, à notre connaissance, pour les enseignants et les futurs enseignants, il s'agit actuellement de la ressource la plus complète pour comprendre ce qu'est l'oral et ses objets. De plus, ce modèle de typologie répond à un besoin important en ce qui concerne la formation initiale et continue des enseignants (Dumais, 2015). Les résultats d'une recherche (Dumais, 2008) et les travaux de

Topping (2005) nous amènent à penser qu'une meilleure connaissance de l'oral par les enseignants et les futurs enseignants grâce à cette typologie aura des incidences sur la coopération nécessaire au développement de la compétence à l'oral et par le fait même sur l'accompagnement. En effet, il sera sans doute beaucoup plus facile pour les enseignants et les futurs enseignants d'identifier les différents objets de l'oral, d'en discuter et de proposer des interventions auprès des pairs pour permettre le développement de la compétence à l'oral. Il serait maintenant souhaitable de valider les dispositifs créés (grille d'autoévaluation et de coévaluation ainsi que le portrait du locuteur) afin de déterminer leur efficacité et de valider l'impact de cette typologie sur la coopération entre les praticiens pour permettre le développement de la compétence à l'oral. Quant à la validité de la typologie, elle pourra être pleinement démontrée à moyen et à long terme, par exemple par des recherches empiriques qui découleront de la typologie.

7. CONCLUSION

Cette contribution a permis de faire état de la problématique entourant le concept « oral » et le développement de la compétence à l'oral des enseignants et des futurs enseignants. Il a également été possible de montrer la place importante de la coopération, un élément central de l'accompagnement, pour permettre le développement de la compétence à l'oral. À partir d'une recherche théorique utilisant l'anasynthèse, une typologie des objets de l'oral a été élaborée. Cette dernière a permis de mieux définir l'oral et les objets qui le composent, ce qui aura sans doute des répercussions pour le développement de la compétence à l'oral des enseignants et des futurs enseignants. Des dispositifs qui permettent l'accompagnement et la coopération ont aussi pu être créés et améliorés grâce à cette typologie. Nous souhaitons que la typologie ainsi que les dispositifs présentés puissent réellement avoir un impact sur l'accompagnement des enseignants étant donné la place importante occupée par l'oral en classe et hors de celle-ci.

8. RÉFÉRENCES

- Bergeron, R., Tamsé, S. et Lachance, B. (2012). Développer des pratiques langagières orales argumentées dans le cadre des enseignements scientifiques et technologiques en formation initiale au primaire. In R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 113-132). Côte St-Luc : Éditions Peisaj.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cheng, W. et Warren, M. (1999). Peer and Teacher Assessment of the Oral and Written Tasks of a Group Project. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(3), 301-314.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF.
- Dumais, C. (2008). Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal, Québec.
- Dumais, C. (2010). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves. In M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion : Outils et pratiques pédagogiques* (p. 197-225). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. (2011a). L'oral pragmatique : Un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-44.

- Dumais, C. (2011b). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 17-46). Montréal : Chenelière Éducation.
- Dumais, C. (2011c). L'évaluation de l'oral par les pairs : Pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, 158, 59-60.
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. In R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Côte St-Luc : Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2014). Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/ apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec en Outaouais, Québec.
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. In R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (dir.), *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire. *Language and literacy*, 17(3), 5-27.
- Dumais, C., Messier, G., Viola, S. et Meunier, H. (2013). Des grilles d'autoévaluation et de coévaluation pour améliorer la compétence orale. *Québec français*, 170, 64-68.
- Fisher, C. (2007). Le développement des compétences langagières à l'oral dans le contexte de la formation à l'enseignement. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 257-274). Québec : Presses de l'Université Laval
- Garcia-Debanc, C. (2004). Évaluer l'oral. In C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 263-310). Paris : Hatier.
- Grandaty, M. et Dupont, P. (2010). Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 147-171.
- Guay, M.-H. (2004). Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal, Québec.
- Halté, J.-F. (2002). Pourquoi faut-il oser l'oral? *Les Cahiers pédagogiques*, 400, 16-17.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : analyse de conduites justificatives en interaction. In R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 201-219). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Lacelle, N. (2009). Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal, Québec.
- Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 95-109.

Document téléaccessible à l'adresse :
<http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v8n1/06_Lafontaine.pdf>. Consulté le 5 octobre 2015.

- Lafontaine, L. (2006). L'enseignant, modèle d'une communication appropriée dans toutes les disciplines, *Québec français*, 141, 71-73.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2008). Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral ? In L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : Une diversité de pratiques* (p. 87-104). Québec : PUQ.
- Lafontaine, C. et Benoît, C. (2007). Le développement et l'intégration des compétences langagières orales dans la formation initiale des maîtres à l'Université du Québec en Outaouais. In G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 199-218). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L., Dumais, C. et Pharand, J. (2014). Enseigner et évaluer l'oral au 3e cycle du primaire. *Vivre le primaire*, 27(4), 24-25.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, 34, 119-144.
- Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G. et Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. In G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 1-41). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Dubé, G. (2004). Métacognition et communication : deux processus en interrelation. *Vie pédagogique*, 131, 47-50.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. In M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : Un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 47-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lambiel, N. et Mabillard, S. (2006). *La progression de l'enseignement de l'oral*. Mémoire de licence inédit, Université de Genève, Suisse.
- Lebrun, M. (2008). La compétence à communiquer oralement et la compétence linguistique chez les enseignants en formation. *Vie pédagogique*, 149, 53-56.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: Notion et étapes. In J.-P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative : Résurgence et convergences* (p. 49-66). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Li, L., Liu, X. et Steckelberg, A. L. (2009). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 525-536.
- Marradi, A. (1990). Classification, Typology, Taxonomy. *Quality and Quantity*, 24(2), 129-157.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Éditions Bertrand-Lacoste.
- McKinney, J. C. (1966). *Constructive Typology and Social Theory*. New York : Appleton-Century-Crofts.

- Messier, G. (2004). Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal, Québec
- Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2012). Portrait des perceptions de la communication orale des étudiants de première année en formation des maîtres. In R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 97-112). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Métra, M. (2010). L'enfant maître de sa parole... Le langage oral à l'école maternelle. Lyon : Chronique sociale.
- Mottet, M. (2006). S'exprimer en bon français : de quel français s'agit-il? Représentations d'étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire. *Formation et profession*, 13(1), 38-42.
- Plane, S. (2004). Attentes et représentations en matière d'oral dans la classe. In C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 39-81). Paris : Hatier.
- Plessis-Bélair, G. (2006). La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : Au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. In J. Loïselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : Pistes de réflexion et d'action* (p. 105-122). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. In L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratique* (p. 165-180). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélair, G. (2012). La communication orale et la formation à l'enseignement : une question de langue et d'identité en contexte d'oral réflexif. In R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 69-79). Côte St-Luc : Éditions Peisaj.
- Rondeau, M. (2002). Étude empirique de la coopération chez l'enfant de niveau préscolaire dans une démarche développementale. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal, Québec.
- Rondeau, M. (2010). La coopération au préscolaire sous tous ses angles. In C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 193-202). Anjou : Les Éditions CEC.
- Rondeau, M. (2014). Circonscrire la coopération. *Revue Préscolaire*, 52(4), 20-24.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Soussi, A., Baumann, Y., Dessibourg, P., Broi, A.-M. et Martin, D. (1998). Comprendre l'oral n'est pas si facile! Représentations de l'oral et compréhension de quelques genres publics oraux en sixième. Neuchâtel : IRDP.
- Temellist, A. B. (2009). Une typologie de la recherche critique en contrôle de gestion. *Actes du 30e Congrès de l'AFC*, Strasbourg, France. Document téléaccessible à l'adresse : < <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/04/08/PDF/p155.pdf> >. Consulté le 27 avril 2013.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning . *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I. et Elliot, A. (2000). Formative Peer Assessment of Academic Writing Between Postgraduate Students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(2), 149-169.
- Trehearne, M. P. (2006). Littératie en 1^{re} et 2^e année : Répertoire de ressources pédagogiques. Mont-Royal : Modulo.
- Tremblay, M. B. (2003). La communication chez les enseignants, savoir-être et savoir-faire pédagogiques. Montréal : Guérin universitaire.

- Tremblay, O., Mottet, M. et Chevrette, V. (2014). Représentations et usages du français québécois oral standard : portrait de trois futures enseignantes au primaire. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 50, 169-187.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Viola, S, Dumais, C. et Messier, G. (2012). *Approche-programme et activités de communication orale en formation des maîtres selon un processus de répartition spiralaire des contenus*. In R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université (p. 147-164). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Viola, S., Messier, G., Dumais, C. et Meunier, H. (2015). Les familles de situations au service du développement de la compétence à l'oral des futurs enseignants. In R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (dir.), *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 187-209). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.