

Oral, évaluation et réflexivité.
Vers un mode intégratif des marques d'oralité
Oral, evaluation and reflexivity.
Towards an integrative mode of the marks of orality

Corinne WEBER – corinne.weber@sorbonn-nouvelle.fr
Laboratoire Diltec EA2288, Sorbonne nouvelle Paris

Pour citer cet article : 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>

Résumé

Même si les méthodes d'évaluation ont évolué grâce aux recherches dans le champ didactique et éducatif, des tensions du binôme oral/évaluation sont récurrentes et visent à être dépassées.

Cette contribution propose d'ouvrir le champ des observables de l'évaluation de l'oral à l'attention de l'enseignant de français langue étrangère (FLE). Nous verrons comment penser l'évaluation et ouvrir le champ des observables (voix, tête, corps, postures) naturellement présents et indispensables pour réussir un échange. Ce pan de la réflexivité enseignante est illustré par des exemples d'une recherche-formation auprès de futurs enseignants.

Mots-clés

Oral, évaluation et réflexivité.

Abstract

Even if evaluation methods have evolved thanks to research in the field of didactics and education, this contribution aims to go beyond the recurrent tensions of the oral/evaluation binomial. This contribution offers to open up the field of observables of oral evaluation to the attention of the teacher of French as a foreign language (FLE). In this contribution, we will focus on evaluation by taking into account observable (voice, head, body, postures) that are naturally present and indispensable for a successful exchange. This part of the teacher's reflexivity (in the sense of Schön (1996)) will be illustrated by examples of a research training device for teachers.

Keywords

Oral, evaluation and reflexivity in teaching.

Le tournant postmoderne nécessite que l'enseignant de langue première, seconde ou étrangère soit outillé pour l'aide au développement des compétences orales, de préférence en interaction, dans le monde de la pluralité des usages. Dans un récent numéro « L'oral dans l'éducation » (2021), des chercheurs s'intéressent à cette question de l'oral dans une dizaine de pays sur quatre continents. On y observe une grande disparité dans les pratiques orales et leur évaluation ; dans les écoles anglaises, le couple oral/évaluation est tantôt cloisonné, tantôt absent, même si « l'oral s'apprend et doit s'enseigner » (Millard, 2021, p. 79). L'oral réflexif (problématisant, conceptualisant et argumentatif) est selon Tozzi (2021) tout à fait nécessaire pour le développement d'une compétence citoyenne et une éthique communicationnelle. L'ensemble des contributions de ce numéro montre le rôle moteur du travail sur l'oral (outiller l'apprenant de manière raisonnée sur les mécanismes parlés ou les conditions d'échange) pour apprendre et pour s'intégrer socialement (FLE/S).

Même si les besoins et les enjeux apparaissent variables d'un contexte à un autre (langue première, seconde ou étrangère), une articulation plus fine entre la clarification des buts formatifs à atteindre et la détermination des dimensions formatives de l'évaluation reste à développer dans la formation enseignante : *Évaluer les performances orales sans les dénaturer?* Cette question formulée dans l'appel à publication interpelle ici ; en effet, en situation de contrôle, peut-on éviter la rupture du flux de la parole de l'apprenant, respecter la planification enseignante (tantôt spécifique, tantôt globale avec de nombreuses composantes en jeu), tout en donnant du sens à l'objectif communicationnel fixé ? Cette réflexion entend répondre à ce questionnement et propose d'ouvrir le champ des observables de l'évaluation de l'*oral*¹ dans le contexte de la formation initiale de futurs enseignants de français langue étrangère (FLE)². Une recherche-formation en cours explore la manière dont se façonne la réflexivité du jeune enseignant (au sens où l'entend Schön, 1996) entre les savoirs (théoriques) et leur transformation en savoir-faire didactiques au service de la transmission (la mise en œuvre dans l'action) : ce travail servira à illustrer comment on peut dépasser les tensions du binôme oral/évaluation récurrentes (Hadjji, 1997 ; Jorro, 2020), malgré l'évolution des méthodes d'évaluation dont certains fondements prennent notamment appui sur les recherches en pragmatique (Baider et al., 2020 ; Fulcher *et al.*, 2011).

Si l'enseignement et l'apprentissage sont en congruence étroite avec l'évaluation (Earl, 2003), une question posée dans ce numéro nous semble importante : est-il possible d'évaluer une performance orale dans son entièreté ? On sait que sa maîtrise se situe à tous les niveaux (phonétique, prosodique, syntaxique, paraverbal), mais bien d'autres stratégies sociohumaines - invisibles, loin d'une vision techniciste ou linguistique de la communication - interviennent en arrière-plan des tâches orales. Les composantes émotionnelles (*je me bloque quand on ne me comprend pas*) ou la médiation interculturelle (*je ne sais pas comment être poli dans telle situation culturelle en langue*) (cf. Melo-Pfeifer & Schröder, 2018) ne peuvent plus être passées sous silence dans l'évaluation de l'oral.

Ce texte est structuré en cinq parties. Une première partie vise à clarifier le positionnement théorique avant de problématiser la pluralité de la médiation, en particulier la médiation émotionnelle. Développer le questionnement autour d'une évaluation de l'oral la plus naturelle possible suppose d'intégrer cette médiation; elle fera l'objet d'une troisième partie. Ce trajet pourra ensuite se terminer par des propositions didactiques objectivées pour une vision plus ouverte du paysage évaluatif de l'oral. Il ne s'agit pas d'une recherche empirique

¹ *Oral* est l'acception pédagogique généralement utilisée pour le traitement des compétences de production/réception orales, *faire de l'oral, séance d'oral...*

² Laboratoire Diltec EA 2288 et le Master *Didactique des langues*, Paris Sorbonne nouvelle.

locale, l'idée est d'approfondir la problématique des tensions existantes dans la formation à l'évaluation. Nous montrerons qu'il est possible d'aider l'enseignant à se figurer l'*oralité* (acception retenue, qui implique la voix, le corps et les usages), et d'élargir le paradigme de l'action évaluative des compétences en jeu. Des exemples de réflexivité enseignante d'étudiants de Master 2 (Sorbonne-nouvelle) seront explicités et serviront d'illustration.

1. Positionnement théorique : de la langue à l'expérience sensorielle

Depuis le courant communicationnel (compétence à communiquer) des années 1980, la sociolinguistique et la pragmatique d'Austin et de Searle, la linguistique interactionnelle de Goffman (1987), la configuration de l'*oralité* n'est plus limitée à sa seule structure linguistique et phonétique mais valorise l'intention et le mouvement actionnel (acte de parole, statut du locuteur, contexte de déroulement, effets produits de la parole, entre autres). L'émergence de l'authenticité surgit comme catégorie sociolinguistique avec l'évolution des travaux dans ce champ (Gadet 1997). Les scientifiques acceptent un peu plus tard que *la voix, le rythme et le ton* soient modalisés, la linguistique de l'oral (et les corpus oraux) apportant aussi un éclairage intéressant. On n'oubliera pas qu'à l'oral les variétés linguistiques dans le discours offrent une constellation de significations (le sens par l'*input*), un vaste univers de référents.

Parler une langue étrangère (LE) est aussi une expérience sensorielle et la mise en scène du corps (mouvement de la tête, geste rythmé par la parole, corps en mouvement). Collige (2015) s'intéresse aux catégories liées à la compétence rythmique et kinesthésique lorsqu'on apprend à prononcer et y trouve une confirmation théorique, avec des interactions entre fonctions de la parole, de plasticité cérébrale et de polysensorialité. En neurosciences, le couplage entre action, langage et émotion a déjà été mis en évidence par Damasio (2010). La caractérisation de ces liens est en partie automatisée par nos actions et notre perception dans le corps ; lorsqu'une émotion surgit (surprise, dégoût, peur), elle s'inscrit physiologiquement dans notre corps et se dévoile par la voix, le geste ou la posture (la posture étant à voir comme un positionnement psycho et sociocognitif)³.

C'est là un des prolongements de la perspective socioconstructiviste vygotskienne (1934/1985), la langue étant considérée comme un construit dans l'interaction sociale. Mais l'apprenant développe également une capacité à contrôler les outils de la langue et à planifier ses propres processus cognitifs, reflétée par l'activité *métacognitive* (les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs), au sens où l'entend Gombert (1981) : elle n'émerge pas directement de la réalité extérieure, mais est liée aux représentations mentales qu'a le sujet sur la réalité (les connaissances, croyances qu'a un apprenant sur lui-même en tant qu'apprenant). L'enseignant peut tenter d'identifier les prérequis et la charge cognitive potentielle des apprenants pour déterminer ses objectifs d'apprentissage. Or, dans le domaine de l'évaluation de l'oral, les activités de réflexion métacognitive portent en effet sur les modalités de réalisation de l'action langagière dans un contexte donné, puisqu'on demande à l'apprenant de penser la relation entre discours, conventions discursives et contexte socioculturel. Ces activités rejoignent les conceptions vygotskiennes de l'appropriation des connaissances (Griggs, 2007 ; Vygotski, 1985), une *cognition située* dans laquelle la médiation joue un rôle non négligeable. Cet aspect fait l'objet d'une problématisation dans ce qui suit.

³ À ce titre, des traits articulatoires et de perception émotionnelle ont été identifiés dans des travaux de phonétique : une labialisation accompagnée par l'arrondissement des lèvres correspondrait à des signaux d'un sentiment de tendresse (Institut de phonétique, Sorbonne-nouvelle Paris).

2. La position de sujet parlant : une médiation au pluriel

Le concept de *médiation* actuellement foisonnant dans la littérature didactique et éducative est à voir comme un construit - polymorphe et multidimensionnel - intervenant à différents plans (réflexif, praxéologique...) dans les recherches en ingénierie didactique. Les systèmes langagiers (forcément variés) déploient aussi des pensées non directement observables (allusions, sous-entendus, stratégies de contournement...). On cherche à sauver la face (Goffman, *ibid.*) par les rituels de politesse qui se manifestent de manière cachée (refus d'adopter les normes de la culture de l'autre, sensation d'insécurité ou de satisfaction). L'individu se comporte selon les modèles comportementaux du groupe auquel il désire s'identifier. L'étude de discours d'interviewés iraniens sur leur expérience de communication interculturelle en France met justement en évidence l'incapacité des étudiants à définir les expressions ou les comportements conventionnalisés (pour exprimer le respect à son directeur de mémoire). L'image de soi est en contradiction avec les valeurs incorporées et fragilise les échanges (Moallemi, 2020) :

Le respect du professeur ne constitue pas une valeur dans la société française, son expression ne lui permet pas de faire preuve de shakhsiat. Elle est par conséquent privée des outils qui lui permettaient de se montrer comme quelqu'un de respectable et de se mettre en valeur aux yeux de son professeur. Dans notre corpus, la volonté d'exprimer son respect au professeur a également pu provoquer un sentiment d'insécurité interculturelle. (p. 32)

À la « compétence interactionnelle », capacité à s'insérer dans une conversation et à y développer des stratégies pour établir le lien avec l'autre, s'ajoute la coopération conversationnelle (Grice, 1979) qui, à son tour, s'est inscrite dans les orientations de la didactique de l'oral. Toute une série d'autres éléments interfère dans le travail à mener par l'enseignant dans la gestion du binôme oral / évaluation. Ce sont ces formes de médiation à entendre comme un processus par lequel l'acteur social agit avec et sur l'autre : il est intéressant de s'y arrêter et d'explorer ce qu'implique la somme des médiations et comment elle modifie le paradigme de l'approche évaluative.

2.1. Une médiation partiellement appréhendée dans les tâches

Pour l'apprenant comme pour le praticien, la médiation est omniprésente. Du côté des apprenants de français langue étrangère (FLE), Melo-Pfeifer et Schröder (2018) identifient les tendances dans la mise en œuvre de la médiation des compétences orales (au sens large) impliquant conjointement la réception, la compréhension et la production. À travers l'analyse de manuels de FLS d'apprenants germanophones apprenant le français, une typologie des tâches de médiation, centrées sur le contrôle de la compréhension orale ou écrite (ce que l'apprenant a compris à la lecture ou l'écoute des ressources proposées), montre que les instructions y sont souvent « vagues » ou « stéréotypées », les situations de bi-plurilinguisme rares, les démarches évaluatives massivement centrées sur des opérations de traduction (de passage du style direct au style indirect après lecture d'un e-mail reçu par exemple) (*ibid.*). La médiation y est réduite aux « transferts d'informations d'une langue à une autre, plus que d'un acteur à un autre » (p. 9). Ainsi, les auteures préconisent le développement de tâches qui impliquent davantage la compétence stratégique, pour permettre à l'apprenant de développer des modalités de résolution de tâches de médiation, dépasser la vision simpliste, voire figée,

de la communication monolingue de ces tâches et préparer l'apprenant à des tâches concrètes de médiation pour devenir un réel médiateur bilingue.

2.2. Médiation cognitive, relationnelle et langagière

Les médiations les plus reconnues sont les formes de *médiations cognitive et relationnelle* mobilisées dans les activités langagières : pour Coste et Cavalli (2015), toute médiation suppose un métasavoir qui prend appui sur le travail en L2, ces formes s'inscrivant dans les approches plurielles et interculturelles dans toute leur diversité. La médiation langagière, transversale aux deux précédentes, comme les opérations discursives de reformulation, en facilite la réalisation, précisent Coste et Cavalli (*ibid.*).

La médiation cognitive renvoie à la réflexivité engagée dans tout apprentissage et concerne la facette structurelle de la langue : le métalangage en est le socle pour s'approprier le système en LE de manière organisée (s'exprimer selon une morphosyntaxe organisée pour faire sens et être dans une médiation immédiate, efficace). Les énoncés élaborés ne sont pas forcément des phrases (comme à l'écrit), mais des juxtapositions, des inachèvements, des articulateurs plus élémentaires qu'à l'écrit (*que* plutôt que *ce dont*), des anaphoriques (*ça, c'est*) pour contourner la complexité syntaxique (*ça, ce que, c'est que*), etc. (Weber, 2018a). Mais la volonté d'entrer dans l'échange (l'interaction dialogique) ne relève pas que d'une capacité linguistique ou technique, elle engage l'être dans sa totalité, dans sa subjectivité (avec un style, des gestes, un rythme de sociabilité et d'identité) en étant présent à la situation délimitée par ses interlocuteurs.

2.3. Et la médiation émotionnelle ?

L'apprenant est aussi un être affectif, cette dimension est hautement présente à l'oral ; il suffit de songer aux nombreuses émoticônes présentes dans les échanges via les tablettes ou smartphones, où l'on écrit comme on parle. Toutes les émotions ne sont pas contrôlables : en classe de langue sont exprimées la motivation (ou non), les sentiments (colère, joie, blocage, etc.) quand d'autres renoncent pour des raisons personnelles ou culturelles à communiquer sous l'effet de la pression normative (par exemple).

Pour Dewaele (2011), toute exposition de l'apprenant à de nouveaux matériaux verbaux et non verbaux provoque des émotions chez lui : « c'est comparable à entrer dans une fête quand on n'y connaît presque personne » (p. 41). L'auteur déplore l'insuffisance des recherches et de conceptualisation avec d'autres facteurs impliqués, comme les causes, les effets et les corrélats des émotions ressenties dans l'apprentissage en L2 (Dewaele, 2020). Les travaux de neurosciences mettent en évidence le caractère symphonique de la construction du moi, à l'image d'une « construction de cartes » au cours de nos actions et comme mouvements organisés, allant des bases physiologiques possibles de la conscience, au lien avec le corps et les émotions :

Le cerveau humain cartographie les actions qui surviennent au-dehors et dans toutes les relations dans lesquelles entrent les objets et les actions, dans le temps et dans l'espace, relativement les unes aux autres et eu égard au vaisseau amiral qu'est l'organisme, unique propriétaire de notre corps, de notre cerveau et de notre esprit (Damasio, 2010, p. 82).

Dans les moments de communication difficiles, un changement de langage gestuel peut être l'expression d'une modification de l'état mental du locuteur, lui-même lié à un changement

de la teneur émotionnelle de la situation de dialogue, comme le précise Turchet (2013) : Le corps pourrait ainsi suppléer les « manques », en intervenant davantage, et il recourrait inconsciemment aux deux mains qui apparaîtraient ensemble, dans l'espace de communication, comme il le fait, par exemple, lorsqu'il traduit son impuissance en haussant les épaules ou en levant les bras au ciel, et ce, dans la plupart des cultures (p. 35).

Ainsi, la diversité des émotions humaines (peur, honte, espoir, joie...), dans la vie comme dans l'autorégulation des apprentissages, leur subjectivité et leur perception (liées aux affects) sont fonction des traits de personnalité et des identités, des croyances, des attitudes. Aujourd'hui, l'intérêt pour le concept d'*émotion*, polysémique voire transdisciplinaire⁴, impliquant les dimensions corporelle, perceptive et gestuelle et également la relation de l'émotion enseignant/apprenant en didactique des langues est croissant (voir Pairon, 2020, pour une synthèse). Les recherches montrent que les émotions sont détectrices de la pertinence d'un événement interne ou externe, elles dépendent également de la façon dont les individus interprètent les stimuli ; les émotions préparent des réponses appropriées en fonction de l'évènement déclencheur. Elles ne sont pas des états stables, mais des réajustements adaptés aux circonstances changeantes et aux évaluations cognitives. Sans entrer ici dans le détail des modalités cognitives des émotions, Pekrun et al. (2018) montrent que le sentiment subjectif, comme le plaisir d'apprendre, résulte de l'évaluation positive du contrôle et de la valeur d'une activité. Inversement, l'anxiété, liée à la peur (d'un oral académique par exemple) se caractériserait par un contrôle plutôt faible. À titre d'illustration, arrêtons-nous sur quelques témoignages de futurs professeurs de français non francophones (Colombie, Mexique, USA...) : ils sont extraits d'une recherche-formation sur la réflexivité enseignante⁵. Ces futurs enseignants pour la plupart ont été chargés (pour ce qui nous concerne) de mener une réflexion sur leurs représentations de l'évaluation durant leur trajectoire scolaire. Après une tâche préalable d'analyse de divers commentaires d'apprenants et d'enseignants sur cette question ont émergé les énoncés suivants, mêlant émotions et souvenirs, qui corroborent ces états émotionnels variables. En voici quelques extraits :

Le français me plaisait dans mon école mais l'arrivée en France, c'était une catastrophe, les gens étaient durs, se mettaient en colère parce que je ne comprenais pas – dans mon pays les gens sont très expressifs (Célia).

Chaque cours avec lui (professeur) était une source d'angoisse jusqu'au jour où j'ai dû passer l'examen final qui était un oral sur le cinéma italien. Son attitude générale m'a paralysée et j'ai réussi péniblement à avoir un 10 : L'examen fini, je n'ai même pas été déçu mais seulement soulagé d'en avoir fini avec lui et sa matière : je n'ai au final, bien sûr, rien retenu de ce que j'avais appris (Carmen).

Quand on apprend une langue, on se met dans la peau de quelqu'un d'autre - je m'étonnais moi-même, je suis capable de ça, et c'est déjà beaucoup pour moi (Samira).

⁴ Cf. Revue *Lidil* 48, 2013 ; *Émotissage* 2017, 2018, entre autres.

⁵ Ce recueil de témoignages s'inscrit dans le cadre d'une recherche-formation (Laboratoire DiltecEA2288 - Sorbonne-nouvelle Paris, Master 2 distance - *Didactique des langues*, Sorbonne nouvelle Paris). S'agissant du recueil des données, ils sont d'abord chargés de communiquer leurs impressions sur des témoignages écrits d'apprenants et d'enseignants (sur l'évaluation) puis de restituer à leur tour des souvenirs de leur parcours évaluatif de l'oral pendant leur trajectoire scolaire (*Et vous, quels sont vos souvenirs...*). Le recueil s'est fait de manière ouverte, sans orientation vers des émotions positives ou négatives.

Dès lors, aux deux composantes - médiations *cognitive et relationnelle* – nous ajouterions la *médiation émotionnelle*, parce qu'elle n'est jamais suspendue dans l'expérience de l'enseignement ni dans la mise en discours : elle s'éprouve et se définit par rapport à l'autre, avec l'autre, elle interfère aussi bien en contexte de formation, dans les tâches orales qu'en contexte d'évaluation ou dans la vie réelle. Gagnon et Dolz (2016) ont suggéré d'insérer, dans une grille d'évaluation de l'oral, les composantes de la voix et du corps, s'interrogeant si elles peuvent être un objet didactique, soutenant que c'est souvent « grâce à l'emprunt de techniques et d'outils propres au théâtre que ces objets sont déployés » (*ibid*, p. 47). Dans le prolongement, on soulignera ici qu'en 1912 déjà (la didactique de l'oral n'existant pas encore), G. Leroy, professeur au conservatoire (1885-1965) s'applique à élaborer une *Grammaire de la diction française*, au service de la diction au théâtre⁶. Il signe l'émergence de la rationalisation de l'oral en France ; celle des règles de l'oral, embryon de didactique qui intègre la voix et le corps (cf. Weber, 2013a).

Pour l'enseignant, entre passé et présent (élève puis enseignant), le tissage se noue et se transforme, entre souvenir, émotion et action future, comme en témoigne *ce retour sur le vécu des pratiques évaluatives* d'un enseignant (M2 distance, extrait du corpus *opus cité* :

À l'université, chaque évaluation était extrêmement cadrée avec des objectifs précis, définis en amont, ce qui nous donnait le sentiment d'un jugement le plus objectif possible, de conseils sur la manière de progresser ou d'évoluer, les profs commentaient le travail sans jamais mettre en cause la personne qui l'avait réalisé. Maintenant je procède de la même manière avec mes élèves et j'y tiens (Noa).

2.4. Médiation émotionnelle et évaluation ?

On comprend dès lors que la médiation (apprentissage/enseignant/ressources) est omniprésente et demande une certaine conscience de soi et de son groupe d'apprenants. Notre recherche-formation en cours⁷ vise justement à déterminer les potentialités entre la formation (en didactique des langues) et leurs actions (et intentions) pédagogiques lorsque ces mêmes enseignants planifient l'évaluation des compétences de l'oral. Les extraits suivants reflètent le vécu évaluatif des acteurs:

J'ai souvent associé (et sûrement encore maintenant) les bons résultats attendus avec efforts fournis. Beaucoup travailler pour une évaluation, il me semblait évident que la note devait être à la hauteur des efforts accomplis. J'aurais pu écrire cette phrase au présent, car j'ai encore du mal à prendre du recul (Charles).

De manière générale, je déteste les examens oraux qui sont, pour moi, source de stress. Mais j'ai un bon souvenir de mes épreuves orales de langues au baccalauréat. Même si je stressais beaucoup, les professeurs nous avaient bien orientés et expliqué ce qui est

⁶ Le terme *diction* est à considérer au sens de « l'ensemble des règles qui régit le langage parlé, l'art de dire, à une époque où l'oral se limite à la lecture à haute voix ». Dans son livre II, Leroy consacre un chapitre à la *Culture du corps : gout des attitudes- tenue debout/ assise – geste : sobriété, harmonie – vérité : gestes de la tête, mouvement de l'œil, qui en sont les miroirs* (Leroy, cité dans Weber 2013b et pour plus de précisions).

⁷ L'expérimentation (en chantier) est réalisée en 2019-20 auprès de 90 étudiants de master distance. La diversité de contextes de culture éducative est également une facette intéressante pour le chercheur. Une tâche de conceptualisation des mécanismes de l'oral (abordés dans leur formation initiale) puis d'ingénierie (de didactisation d'une séquence avec les composantes de leur choix) leur a été proposée. Elle est clôturée par l'élaboration réflexive et critique de modalités d'évaluation (élaborer la consigne et délimiter des critères d'évaluation). Le tout est terminé par un bref débriefing au titre de bilan.

attendu - j'étais confiante et préparée et sereine. Je garde ça en mémoire pour mes futurs élèves (Tatiana).

Dans cette dynamique (théorique et pratique), l'action est adossée à des formes et des pensées déployées dans une situation professionnelle, formes transférables et débouchant sur des savoir-faire réutilisables pour devenir expert. La question est aussi de savoir si ces professionnels novices sont en mesure de s'affranchir de leurs propres représentations, quand il faut identifier les composantes contextuelles et les adjoindre à l'évaluation. Une forme d'insécurité enseignante peut en effet fragiliser l'action ; Rivière (2016) souligne à ce propos que « les étudiants ont à cœur que les candidats soient à l'aise, mais c'est aussi peut-être leur propre insécurité qu'ils tentent de maîtriser » (ligne 49-51, *en ligne*). Il importe de réfléchir au comment formaliser une démarche de formation pour les futurs enseignants, sachant que tout vécu évaluatif présente des résonances dans la démarche de futur enseignant. Les propos de Noa (plus haut) et Véronica (ci-dessous) en témoignent :

Je cherchais partout la note. La panique ! J'ai alors regardé les commentaires de l'évaluateur. J'avais reçu de très bons commentaires et je me rappelle jusqu'à aujourd'hui les sentiments qui m'ont envahi : une joie que je ne peux pas exprimer par mots, de la confiance, de la fierté, de la reconnaissance pour tous mes efforts. Le soulagement ! (Véronica).

Ainsi, pour le chercheur, désenclaver les tensions récurrentes entre apprentissage et évaluation de l'oral n'est pas vain, à condition de bien connaître les éléments impliqués et les mécanismes sous-jacents. Ce désenclavement des tensions entre apprentissage et évaluation de l'oral passe par une bonne connaissance des mécanismes parlés (Weber 2013b; 2018a)⁸ : les principaux traits de variation de prononciation, les rôles social et fonctionnel de la syntaxe parlée et ses principales tendances (Weber & Lefevre, 2020), le repérage lexical avec ses choix autres qu'à l'écrit... Une telle déconstruction de l'objet *oral*, permet alors de déplier le tissu de l'interaction verbale et de saisir le réseau d'éléments conjoints qui fonde les conduites d'interprétation et de production.

Si l'on souhaite évaluer des performances orales *sans les dénaturer* (cf. introduction du numéro, Gagnon & Colognesi, 2021), il nous semble donc utile de les modaliser en situation d'interaction pour y intégrer gestes, intentions, choix verbaux, etc., reflétant eux aussi des traces d'émotion). Ces composantes opératoires légitiment les formes codées de la communication. Plusieurs leviers semblent intéressants à aborder pour concilier ces paramètres et pour ne pas dénaturer les échanges. Si ce tout peut en apparence paraître complexe aux yeux des praticiens, nous verrons à la suite les écueils à éviter avant de suggérer quelques pistes didactiques.

3. Interaction orale et évaluation : honorer le caractère naturel du langage

Des considérations sur la place qu'occupent les diverses formes de médiation dans le continuum linguistique et communicatif ayant été posées, nous examinons maintenant la possible intégration de ces signaux, auxquels s'ajoutent toutes les autres marques d'oralité

⁸ Cette recherche participe d'une grammaire de l'oralité en didactique du FLE et s'écarte du paradigme idéologique d'une langue uniforme et homogène. La nature adaptative du système langagier ainsi préconisée vise à répondre au profil de l'apprenant plurilingue doté d'une compétence et d'un répertoire multiformes.

dans l'évaluation des compétences orales. Est-ce possible d'en suggérer une vision élargie voire décomplexée, sans alourdir les procédures ?

3.1. Construction du sens et interprétation : une priorité

En se focalisant sur la forme du langage, héritage de la culture scolaire, les praticiens minimisent souvent la nature dynamique de la constitution du sens en contexte, pourtant essentiel. Avant toute production orale, *comprendre* est le vecteur même de la socialisation et suppose une interprétation lorsqu'on traite l'information : cette dernière n'est pas fragmentée mais s'insère dans un ensemble coordonné d'informations et de signaux traités, garants de la compréhension. Plus que sur l'explication des mots, c'est sur une progression pragmatico-sémantique et hypothético-déductive que le formateur doit bien souvent s'appuyer pour développer le caractère multidimensionnel de la compétence à communiquer. Deux entrées de ce guidage s'imposent et pourront être intégrées à l'évaluation ensuite :

- centrer l'attention sur ce que l'apprenant a compris et questionner le coût des indices (n'est-il pas trop élevé ?) ;
- s'interroger sur l'interprétation socioculturelle du contexte et valoriser par un travail pédagogique les inférences : à tout moment en effet, l'apprenant doit être en mesure d'ajuster, de modifier, d'adapter ses stratégies à son interlocuteur, savoir comment faire ses choix et comment se comporter.

Ces différents points peuvent faire partie du tableau des critères d'évaluation inscrits dans le champ qu'on peut appeler pragmatique et sociolinguistique, tel que suggéré par le CECRL ou *Cadre*, 2001/2018).

Les appréhensions sur le sens sont à prendre en compte pour une coopération réussie : quel praticien n'a pas sous-estimé le degré de compréhension de son groupe-classe, constitué d'apprenants silencieux, d'apprenants en état de confusion sans en être vraiment conscients ? Les témoignages de futurs enseignants en témoignent :

Mon activité ne fonctionnait pas bien, les élèves prenaient peu la parole et c'est seulement un peu plus tard que j'ai réalisé que le débit du dialogue (d'écoute) était trop rapide et comportait un mot qui les bloquait. Je m'étais focalisée sur d'autres choses (Edouardo).

Je ne comprenais pas pourquoi il refusait de parler avec les autres, il ne pouvait pas progresser. Je me demandais comment faire ; lorsque j'ai dit que l'évaluation finale portait sur un dialogue à trois, il a commencé à coopérer (Radwan).

3.2. Stratégies et savoir-être : de la négociation à la coopération

L'aide au déclenchement naturel de la négociation de sens, qui intègre la prise en compte des rôles, des mouvements d'intention ou d'avertissements (par exemple les expressions de persuasion, de validation d'un propos ou d'opposition de ce que dit l'interlocuteur, les différents signaux présents) est un tout qui atteste de cette coopération négociatrice par des stratégies d'interaction. Les descripteurs du *Cadre*⁹ indiquent que coopérer veut dire que

⁹ La référence au *Cadre* est mentionnée, non par une profonde conviction mais par la fréquence d'usage des praticiens et des éditeurs de manuels.

l'apprenant « peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours » et qu'il « peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion » (p.71).

Parfois, au plan linguistique, un décodage simultané entre signaux para-verbaux et éléments linguistiques entraîne un traitement complexe de la situation. Or, quand la coopération s'établit difficilement, le doute s'installe, les outils langagiers manquent, l'apprenant déploie des stratégies (teintées d'émotions) pour remédier aux difficultés de compréhension rencontrées dans la communication (un rire nerveux, un silence inexpliqué, un obstacle caché d'un bon déroulement de l'échange). Ce pan des conduites fait aussi partie de la coopération : le *Cadre* signale que l'apprenant « peut prévoir et préparer la façon de communiquer les points qu'il/elle veut transmettre en exploitant les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il/elle trouve et dont il/elle se souvient » (*Cadre, ibid*, p. 53)¹⁰.

Là encore, les signaux affectifs (colère, ironie, empathie) orientent la perception vers la compréhension grâce au guidage pédagogique qui aide à les pointer. Les appréhensions sont rarement visibles, car inexprimées ou inconscientes, elles génèrent une forme d'insécurité, surtout quand les mouvements discursifs, par nature hétérogènes, sont en permanence modifiés.

Faire progresser l'action langagière, c'est admettre que des significations nouvelles s'actualisent sans arrêt dans les énoncés, au fur et à mesure que le discours évolue. Ces stratégies sont à prendre en considération dans une évaluation par un volet « Stratégies et savoir-être » qui peut figurer dans la grille d'évaluation élaborée pour la tâche demandée. Dans la situation d'interaction (jeux de rôles par exemple) ou de repérage d'indices par exposition au français naturel, l'enseignant guide l'apprenant vers la reconnaissance des signaux en présence en toute connaissance de cause. Dès lors, une question résiste : peut-on concilier ce tout ?

4. Des marques de l'oralité dans l'évaluation selon un mode intégratif

À présent, il s'agit de voir comment rendre opératoire ce mode d'intégration des traits parlés et des signaux de la voix ou du corps, hautement pragmatiques et affectifs, par un outil simple et adaptatif.

4.1. Développer les micro-fonctions communicatives

En développant ainsi la conscience langagière qui n'est autre qu'une *conscience grammaticale de l'oralité* (Weber, 2018a ; 2018b), l'apprenant va pouvoir déployer socialement les traits de compréhension par le jeu des inférences et le repérage des signaux para-verbaux qu'il maîtrise de façon raisonnée (ou non).

En élaborant une micro-consigne (qui va de pair avec la planification de la tâche), le praticien n'hésitera pas à démultiplier en constituants implicites, les composantes du langage en présence ou attendues. C'est une manière d'indiquer un fil conducteur à l'apprenant. Ces signaux, recouvrant des aspects jusque-là restés en marge de la langue, peuvent-ils entrer dans une grille d'évaluation sans que cette dernière devienne fastidieuse ? Nous proposons de les

¹⁰ L'interaction guidée et le genre académique (exposé, débat) traités dans de nombreux travaux sont ici volontairement écartés.

représenter (ou les lister) en quatre grands ensembles dans une grille évaluative selon diverses entrées : la mise en voix dans sa valeur fonctionnelle ; la posture ; la prononciation et la prosodie, couplée à la réception / compréhension :

Tableau 1 illustratif

Compétences	Critères
Sociolinguistique Réception / compréhension	Sens et contexte : Interprétation et adaptation Valeur fonctionnelle et pragmatique de la mise en voix (manière de dire ou intonation)
Stratégies : savoir-faire & savoir-être socioculturels Stratégies infraverbales : ensemble de signaux hors de la communication verbale	Maitriser les actes de parole et savoir coopérer, incluant les marques d'émotion : tête, corps, gestes, regards, mouvement des yeux, du visage. Signaux relatifs aux postures et signaux para-verbaux : tête, corps, gestes, regards, mouvement des yeux, mimiques du visage.
Prononciation - phénomènes articulatoires - sonorité des voyelles, accentuation Prosodie Rythme, intonation, accentuation	Reconnaissance et production de consonnes proches de la langue cible Capacité à prononcer les voyelles en langue cible Marques à valeur expressive, r, intonation ou marques à valeur sociale et affective (de renforcement ou de mise en valeur) et débit (lent, répétitif, fluide).
Linguistique (selon le genre convoqué)	Aspects langagiers typiques des usages syntaxiques, temporels, du répertoire lexical (allant de la périphrase au lexique adapté et précis).

De toute évidence, ces principaux axes (ils ne sont pas exhaustifs) sous-entendent que le praticien connaît les composantes rattachées à chacune des entrées (ou mots-clés). Par exemple, « Posture et signaux para-verbaux » incluent les signaux de la face (regards, grimaces, mouvements de la tête et de la bouche) mais aussi les gestes, les mimiques, la place des membres du corps dans l'espace d'échange. Il va de soi que lorsqu'un praticien considère que certains critères linguistiques devraient entrer dans le dispositif d'évaluation, il pourra les faire apparaître dans la consigne. Le savoir-faire aussi (et conjointement le savoir-être) constitue un vaste potentiel dans cette médiation parce qu'ils portent la trace des stratégies émotionnelles pour se positionner comme acteur social : par essence un échange est rarement neutre. C'est aussi une manière de faire valoir la confiance qui mène vers l'efficacité du savoir-être, car elle met en jeu et légitime le répertoire verbo-culturel (non développé ici). Un autre levier pour progresser est celui de désenclaver le caractère multidimensionnel de la parole dans les micro-tâches (par exemple la prononciation, la syntaxe ou le lexique) : pourquoi ne pas valoriser une évaluation formative portant juste sur une ou deux composantes saillantes, liée(s) à une tâche donnée ? D'ailleurs, lorsque la formation en linguistique de l'oral et en phonétique est suffisamment solide, le futur enseignant parvient à jongler avec ces dites composantes plurielles. Dans l'exemple suivant, Maissane, future enseignante de FLE,

suggère l'exposition à une ressource audio-visuelle avant de proposer une micro-tâche de compréhension-production orale. Les composantes à évaluer (au choix) avaient déjà été travaillées au préalable. Voici ce qu'elle propose :

Visualisation, repérage d'indices et stabilisation des composantes de la parole.

À partir d'un dialogue extrait du film « Intouchables » (Nakache & Toledano, 2011, avec O. Sy & F. Cluzet) disponible en ligne (*youtube*)¹¹, observez le style vestimentaire de ces trois personnages, leurs gestes et leur posture, faites des hypothèses sur leurs motivations, sur les codes sociaux. Quel rôle jouent ces signaux dans cet entretien d'embauche ?

Les principales réactions des apprenants prélevés se déclinent comme suit :

- La secrétaire : assise à son bureau un stylo à la main, son attitude est un peu froide (elle reste les bras croisés). Elle est bien habillée et a l'air très élégant (milieu supposé aisé), recruteuse dans cet entretien d'embauche d'un auxiliaire de vie.
- Philippe (en fauteuil roulant) : Il a peu de gestes à cause de son handicap, mais il est bien habillé d'un costume élégant. Il a l'air calme et patient : on suppose qu'il est issu d'un bon milieu parce qu'il est propriétaire des lieux. Il est le principal concerné par l'embauche.
- Driss (candidat à l'emploi) : Il bouge beaucoup, qu'il soit debout ou assis. Par ses nombreux petits mouvements, on voit qu'il est très impatient (dans l'attente de faire signer son papier demandé par les Assédic (certifiant qu'il a été présent à l'entretien). Il porte une vieille veste de cuir et un jean, il est à priori de classe sociale plus ordinaire.

Le repérage des signaux, représentés par une fiction (un film), reflète le rôle social joué par les protagonistes : la posture de méfiance de la secrétaire (regard fixe, marques de tension dans le visage), face à un candidat un peu atypique refusant de se soumettre aux codes et pensant qu'une fois de plus sa candidature serait refusée parce qu'il est « jeune de banlieue ». Son état est nerveux, voire agressif, tant par ses mots que dans sa posture (gestuelle très marquée, nervosité, occupation de l'espace exagérée...). Le retour réflexif du futur praticien ci-dessous (cf. formation-recherche ci-dessus) montre comment le potentiel de transférabilité de sa compétence (ici le rôle des signaux intégrés à une tâche naturelle) est socio-culturellement riche, comme l'atteste le retour réflexif sur l'expérience de l'enseignante :

Je ne pensais pas qu'un si bref visionnage permettrait de relever autant d'indices et qu'ils pouvaient jouer un tel rôle dans la compréhension d'un échange – Avant je n'évaluais que la grammaire et la syntaxe, un peu la prononciation (Maissane).

Au cours de l'énonciation, les signaux émergent, ils surgissent du contexte et par le contexte. C'est souvent la réponse de l'interlocuteur qui conditionne le choix énonciatif dans les tours de parole. Ce choix naît du caractère instantané de la mise en discours parlé (on n'a pas beaucoup de temps en LE pour penser ses réponses). Le discours parlé est improvisé, spontané, il nécessite sans cesse une réorientation du potentiel énonciatif, lui-même tributaire des acquis et des outils linguistiques à disposition de l'apprenant. Selon les schémas

¹¹ Il s'agit d'une relation entre deux hommes issus de milieux différents : Driss, homme d'origine sénégalaise vivant en banlieue parisienne, récemment sorti de prison, et Philippe, aristocrate tétraplégique, à la recherche d'un auxiliaire de vie.

interactionnels que l'apprenant doit maîtriser (conversation entre deux locuteurs, discussions formelles, réunions), les micro-fonctions communicatives qu'il doit savoir contrôler (répliques argumentées, anticiper et prévoir ce qu'il va énoncer) sont fonction de ce qu'il sait déjà faire et reflètent ses besoins. L'apprenant doit aussi tenir compte des ressources à manipuler et intégrer certains signaux de l'interaction (gestes, postures, variations des intonations, bruits et chevauchements de parole). L'ensemble peut être fractionné lors d'une évaluation formative, mais chacun des éléments doit être bien explicité par l'enseignant pour responsabiliser l'apprenant. Tout ce travail prévisionnel d'identification, de planification et de précision des marqueurs à mobiliser facilite le contrôle et la planification en amont de l'évaluation.

On comprend donc que, dans le cadre d'une évaluation formative, rien ne sert de tout évaluer, on évite alors la surcharge cognitive. L'aisance à communiquer est en effet inhibée si les contraintes langagières sont trop nombreuses. On peut se focaliser sur l'adéquation au style du locuteur, une autre évaluation peut porter sur le lexique et l'intonation, car non seulement l'apprenant non francophone souhaite s'imprégner d'expressions typiquement françaises, mais il doit aussi apprendre à décoder l'association mot/intonation (*ça crève les yeux/ on n'est pas sorti de l'auberge/ c'est du joli*) qui, selon le contexte d'énonciation et le choix intonatif, peut altérer le sens de l'énoncé, son extension allant du figuratif à l'abstrait. En LE, le lexique à l'oral n'est pas une citerne de mots à connaître, ni une typologie linguistique qui fonctionne dans le vide mais un ensemble dynamique d'éléments à manipuler : des emprunts (*cool, joke*), des collocations (*un brouillard à couper au couteau, des nerfs d'acier*) dont le sens est connoté et se déduit. Ces choix visent à produire de l'effet dans l'échange.

4.2. Vers une posture d'ouverture pour laisser émerger les aptitudes de l'apprenant

Les usages pragmatiques, les signaux qui donnent sens à l'échange, ne sont pas faciles à didactiser par les futurs enseignants, les observations de notre recherche-formation (auprès des 90 étudiants en formation initiale master 2) l'attestent. L'exposition à ces signaux (tâche d'observation/interprétation) est, encore une fois, très importante. Pour ne pas dénaturer l'évaluation de l'oral, l'enseignant peut autoriser l'apprenant à équilibrer ses ressources et mettre en œuvre ses aptitudes ; employer des moyens - autres que linguistiques -, pour compenser un manque éventuel. Les postures corporelles complètent une expression, des éléments tels que *voilà, bon, je disais* sont des éléments fonctionnels au service de la médiation et peuvent éviter la rupture communicationnelle.

Un tel positionnement fondé sur la confiance, par un accompagnement qui est facilité par la clarification du but à atteindre et le partage (apprenant /enseignant), peut bien entendu reposer sur l'élaboration d'une grille auto-évaluative ajustable et adaptable précisant les composantes à mobiliser (en production) ou à savoir identifier (en compréhension/interprétation). Un tel outil est susceptible d'encourager les usages parlés le plus naturellement possible. Si l'apprenant parvient petit à petit à mesurer, à estimer ses points forts et ceux qui sont encore à parfaire, ce sera grâce à l'intentionnalité et à la maîtrise métalinguistique des outils langagiers, ce que nous appelons *médiation cognitive* évoquée. À toutes les étapes d'apprentissage (cf. l'orientation proposée par le *Portfolio européen pour les langues*), l'approche *auto-évaluative et stratégique* est mise en avant, responsabilisant l'apprenant en assurant une mise à jour ponctuelle de son apprentissage.

5. Bilan conclusif : vers un dépassement de paradigme de l'évaluation de l'oralité

L'évaluation des compétences orales (oralité) n'a rien d'une révolution et bien des contextes d'enseignement/apprentissage sont ici écartés. Nous avons voulu montrer comment l'évaluation peut « ne pas être dénaturée » et peut ne pas ressembler à un relevé aseptisé ou fastidieux de performances qui ressemble à un répertoire méta-évaluatif (*c'est faux, on ne comprend pas, on ne dit pas...*). La production langagière est d'abord le fait d'une organisation interne et d'une somme de composantes langagières au périmètre large à valoriser.

Mettre en exergue les transformations et les ajustements d'ordre cognitif en présence dans la réflexivité enseignante permet de dépasser la seule révision de la forme (qui n'en est que la manifestation). Évaluer selon un mode intégré à l'échange est une négociation (entre apprenant et enseignant), une appréciation formative fondée sur la responsabilisation, source première de motivation. Ce mode d'évaluation favorise l'autorégulation¹² par des corrections rétroactives suggestives, car il porte sur l'action participative, sur l'évolution en toute connaissance de cause du répertoire et des stratégies. Les signaux pragmatiques (visage, tête et mouvements du corps) et les émotions sont intégrés dans les compétences orales.

Bien des développements sont encore à explorer notamment le fait que la perception des émotions varie selon les cultures (inhibées ou extériorisées), ce qui rend la coopération délicate et atteint l'identité des sujets. Cependant, ce mouvement intégratif et élargi des composantes enseignées (et préalablement planifiées) et évaluées est une condition de réussite. Une telle démarche permet d'écarter la subjectivité de l'enseignant et l'insécurité langagière et émotionnelle des apprenants.

¹² On entend par *autorégulation*, l'ensemble des stratégies cognitives (être capable de débattre en public) pour résoudre une tâche et métacognitives (les opérations d'autocontrôle) mises en œuvre, comme l'entend Bandura (2006) : pour guider son autorégulation, pour savoir quels efforts il faut faire, quelles stratégies adapter, l'apprenant doit être responsabilisé.

6. Bibliographie

- Baïder, F., Cavalla, C., & Cislaru, G. (2020). *Apprentissage des langues, Compétence pragmatique, Interculturalité*. In Géron G. & Oger E. (dir.), Ed. L'harmattan.
- Cadre européen commun de référence. *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018), <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Collige, V. (2015). La prononciation en classe : apprendre ensemble, avec le corps, “en pleine présence”. *Le langage et l'homme*, vol. L, 2, 81-94.
- Coste, D. & Cavalli M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, disponible en ligne.
- Coste, D. & Gauthier R.-F. (2021.) *L'oral dans l'éducation*, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 86, avril 21. <https://doi.org/10.4000/ries.10183Pra>
- Damasio, A. R. (2010). *L'Autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Odile Jacob.
- Dewaele, J.-M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22, 23, disponible en ligne.
- Earl, L.M. (2003). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Li, C., & Dewaele, J.-M. (2020). The predictive effects of trait emotional intelligence and online learning achievement perceptions on foreign language class boredom among chinese university students. *Foreign Languages and Their Teaching*, 5, 33- 44.
- Fulcher, G., Davidson, F., & Kemp, J., (2011). Effective Rating Scale Development for Speaking Tests: Performance Decision Trees. *Language Testing* 28, 5-29.
- Gadet, F. (1997 [1989]). *Le français ordinaire*, 2^e éd. Armand Colin.
- Gagnon, R., & Colognesi, S. (2021). Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 1-5. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-1>
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? *Le français aujourd'hui* 195, 63-76. Disponible en ligne.
- Grice, P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- Griggs, P. (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères*. L'Harmattan.
- Goffman, E. (trad.fr 1987). *Façons de parler*. Minuit.
- Gumperz, J. (1989). Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle. *Les éditions de minuit*, trad.fr 1989.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. ESF.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier-Crédif, coll. Langues et apprentissage des langues.
- Jorro A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. De Boeck Université.
- Pairon, J. (2020). Perception des émotions, langues et cultures, *Apprentissage des langues : compétence pragmatique et interculturalité*, Géron G. et Oger E. (dir.).Ed. L'harmattan.
- Mc Neil, D. (2005). *Gesture and Thought*. University of Chicago Press.

- Melo-Pfeifer, S., & Schröder A., (2018). Les tâches de médiation dans les manuels de FLE pour le secondaire en Allemagne, *Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? Les cahiers de l'Acledle 15-3*, disponible en ligne.
- Millard, W. (2021). L'oratie dans les écoles anglaises, *L'oral dans l'éducation, Revue internationale d'éducation de Sèvres 86, avril 21*, <https://journals.openedition.org/ries/10183>
- Narcy-Combes, J. P. (2009). La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplint*, 28(3), 26-38, disponible en ligne.
- Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2018). Functions for learning and achievement. *Emotions at school*, 30-52.
- Rivière V. (2016). Communiquer en situation d'évaluation certificative : analyse de débriefings en formation initiale d'enseignants du français langue étrangère », *Communiquer*, 18, <http://communiquer.revues.org/2070>
- Schön, D. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-2022). Presses universitaires de France.
- Tozzi, M. (2021) Une pratique orale réflexive dès l'école primaire en France : la discussion à visée philosophique, *Revue internationale d'éducation de Sèvres 86*, 101-109
- Turchet, P. (2013). Langue maternelle et langue seconde : approche par l'observation gestuelle, *Langages*, 192, 29-43.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. De Boeck Université.
- Vygotski L., 1985 [1934]. *Pensée et langage*. Messidor Éditions Sociales.
- Weber, C., Lefevre F., (2020). *Mais ça craint pas un peu là bas !* Entre linguistique de l'oral et didactique, l'étude de ça dans le cadre de l'exploitation du corpus CFPP2000, Lefevre F. Weber C., *Didactisation du français vernaculaire*, P U Caen, 15-36.
- Weber, C. (2018a). Grammaire de l'écrit grammaire de l'oral, quelles contextualisations ? *Enseigner la grammaire : description, discours et pratiques*, A.C. Santos (Portugal) et C. Weber (dir.), Ed. Le manuscrit, collection Histoires des langues et cultures étrangères, 199-220.
- Weber, C. (2018b). La syntaxe des énoncés parlés dans la *Grammaire actuelle contextualisée du français : réflexion et positionnement pour une grammaire de nature adaptative. L'information grammaticale 157-07*, 46-53.
- Weber, C. (2013a). « La Grammaire de la diction française (1912) : sur les traces de la didactique de l'oral cent ans après... », *Éducation aux langues : contextes et perspectives. Hommages à J. C. Beacco*. Riveneuve, Série « Langues et perspectives didactiques », 53-73.
- Weber, C. (2013b). Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé. Ed. Didier, Collection Langues et didactique.