

L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Quels bénéfices et points d'attention ?

Stéphane Colognesi – stephane.colognesi@uclouvain.be

Université Catholique de Louvain

Christian Dumais – christian.dumais@uqtr.ca

Université du Québec à Trois Rivières

Pour citer cet article : Colognesi, S., & Dumais, C. (2020). L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Quels bénéfices et points d'attention ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 67-76.

Résumé

Dans l'enseignement supérieur, l'exposé oral est fréquemment utilisé par les étudiants pour leur permettre, seuls ou en équipe, de devenir experts dans un contenu spécifique et de partager leurs connaissances nouvelles au reste du groupe. C'est bien souvent cet exposé qui est utilisé comme évaluation certificative de fin de cours. Or, si un accompagnement formatif est généralement offert aux étudiants pour les aider à comprendre les contenus qui leur sont assignés, ce n'est pas toujours le cas pour ce qui est relatif à la compétence à communiquer oralement. Cela pose alors la question de l'évaluation formative de l'exposé oral dans tous ses aspects. Dans le contexte du confinement engendré par la COVID-19, nous avons mis en place l'exposé oral enregistré comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Cette adaptation a mis en évidence le besoin de procéder à l'évaluation formative de la communication orale. L'analyse des propos de 22 étudiants ayant suivi ce dispositif a permis de mettre en évidence quatre bénéfices et deux points d'attention liés à la mise en place de l'exposé oral enregistré.

Mots-clés

Exposé oral enregistré - enseignement à distance – enseignement de la communication orale - enseignement supérieur.

Abstract

In higher education, oral presentation by students is frequently used. This allows them, in teams, to become experts in a specific content. They can then share it with the rest of the group. It is often the oral presentation that is used as a certificate evaluation at the end of the course. Accompaniment is generally offered to students to help them understand the content they have to work on. But they are not always helped with aspects of oral communication (support, voice, etc.). This raises the question of formative evaluation of the oral presentation in all its aspects. In the context of confinement, we have set up the recorded presentation as an alternative to the oral presentation in front of the large group of students. The content analysis of 22 students who have followed the method, has highlighted four benefits and two points of attention inherent to the implementation of the recorded presentation.

Keywords

Recorded presentation - distance education - oral communication skills - higher education.

1. L'exposé oral en présentiel, une pratique courante dans l'enseignement supérieur

Dans l'enseignement supérieur, il n'est pas rare de trouver dans les dispositifs de cours la consigne donnée aux étudiants de réaliser, seuls ou en petits groupes, un exposé oral en présentiel à destination des autres participants du cours (Messier, Villeneuve-Lapointe, Guay & Lafontaine, 2016). Ceci car l'exposé oral représente un outil privilégié de transmission de contenus de toutes sortes (Dolz & Schneuwly, 1998). Quand on y regarde de plus près, l'exposé oral intervient souvent en fin de cours comme modalité d'évaluation certificative. L'exposé oral est une « présentation orale d'informations avec ou sans l'intervention de [l'auditoire] et avec ou sans l'utilisation de moyens audio-scripto-visuels », c'est-à-dire des supports visuels (Chamberland, Lavoie & Marquis, 2006, p. 37).

Ainsi, les étudiants sont-ils amenés à documenter un sujet particulier du cours (sur la base de ressources mises à leur disposition), à en discuter et à construire ensemble, s'ils sont en sous-groupe, une présentation orale avec un support approprié. L'objectif est qu'ils développent des connaissances relativement audit aspect qui leur a été attribué ou qu'ils ont choisi. Puisque ceux qui font un exposé oral jouent le rôle d'experts, ils peuvent ensuite partager ces connaissances avec leurs pairs lors d'une séance dédiée à cela, sous le regard/le contrôle de l'enseignant.

Il existe des bénéfices inhérents à cette pratique : ceux liés aux échanges entre étudiants sur les contenus qu'ils sont en train de s'approprier lorsqu'ils sont en sous-groupe (Bourgeois & Nizet, 1999), au travail de recherche et d'appropriation de ces contenus, aux interactions que peut susciter la séance de présentation avec notamment les ajustements du propos que permet une présentation "en direct" (Ostiguy & Dumais, 2020), et à l'action de l'enseignant, en rendant les étudiants partie prenante de la formation, en prenant une posture de facilitateur (Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christan, Lebel & Bélair, 2019). Toutefois, il n'en reste pas moins que deux questionnements émergent dans cette manière de fonctionner.

Si une rétroaction continue est offerte par l'enseignant aux équipes sur leur appropriation des contenus qu'ils prennent en charge, en revanche, il n'en est pas de même pour la forme de leur présentation, et donc de la compétence à communiquer oralement, elle-même composée de plusieurs composantes. Pourtant, l'évaluation certificative des présentations des étudiants comprend à la fois le savoir qu'elles véhiculent (et donc les contenus du cours), mais aussi la manière dont cela est fait. Ce faisant, des critères relatifs à la qualité du support et à la compétence à communiquer oralement des présentateurs eux-mêmes sont pris en compte dans l'évaluation. Des compétences pour lesquelles les étudiants, dans tout leur cursus scolaire, n'ont pas nécessairement été formés ou accompagnés (Colognesi & Deschepper, 2019) : faire un exposé oral et maîtriser différentes compétences de haut niveau nécessaires pour réussir cette tâche complexe (Dumortier, Dispy & van Beveren, 2013). On sait aussi, du point de vue de l'enseignant, qu'il n'est pas simple d'évaluer une prestation orale (Gagnon, De Pietro, & Fisher, 2017).

2. L'exposé oral enregistré comme alternative de l'exposé oral en présentiel?

Dans le cadre du cours de *didactique du français langue d'enseignement et interculturelité*, destiné aux étudiants de Master 2 en sciences de l'éducation à l'UCLouvain, en Belgique, un exposé oral en présentiel constituait une des deux tâches d'évaluation du cours. En 2020, le groupe d'étudiants était constitué de 22 personnes (18 femmes et 4 hommes) : ils étaient tous enseignants (11 au primaire, 11 au secondaire dont 9 enseignants de français, 1 de mathématique et 1 d'éducation physique).

Ainsi, seuls ou en équipe, au choix, les étudiants, étaient invités à lire un article scientifique et à le présenter à l'ensemble du groupe. L'idée étant à la fois de leur faire acquérir la maîtrise de la "lecture d'experts" (permettant de leur donner un avant-goût d'une série d'articles relatifs au cours sans leur demander de tout lire) et de mobiliser les composantes relatives à la compétence à communiquer oralement vues précédemment dans le cadre de la formation. Par ailleurs, c'était aussi l'occasion pour eux, d'une part, de s'initier à la pratique de la présentation scientifique d'une étude réalisée par des chercheurs avant de devoir présenter leur mémoire de maîtrise et, d'autre part, d'avoir un ensemble de construits didactiques leur permettant de réaliser la seconde tâche d'évaluation du cours (la planification et l'expérimentation d'une activité didactique).

Les présentations étaient prévues à la quatrième séance (sur les huit), dans une optique d'évaluation formative. Un temps préalable en séance était destiné à l'accompagnement des participants (tant en lien avec la compréhension de l'article que des aspects relatifs à la présentation sur support de type "PowerPoint"). À l'issue des présentations, il était prévu que chaque intervenant reparte avec une rétroaction du groupe et de l'enseignant pour améliorer les diapositives dont la version finale, sur papier, devait être remise pour la date de l'évaluation certificative. Il n'y avait donc pas de nouvelle présentation orale de prévue à ce stade.

L'actualité relative au confinement a forcé un ajustement des modalités liées à cette épreuve de présentation orale. Il a été demandé aux étudiants d'enregistrer leur exposé oral et de déposer en ligne leur support comprenant cette fois des diapositives commentées. Certains ont ajouté du son, d'autres des vidéos d'eux dans les diapositives. L'ensemble du groupe a eu accès à tous les enregistrements. Ces derniers ont en plus été répartis de façon que chaque étudiant visionne et analyse trois présentations à l'aide d'une grille d'observation¹, dans une perspective d'évaluation entre pairs. Les grilles remplies par les étudiants ont été envoyées aux différents présentateurs concernés. L'enseignant a fait de même pour toutes les présentations, sur la base de la même grille. Les participants ont pu retravailler leur support en fonction des rétroactions reçues. Ils ont eu pour cela un mois dans le calendrier académique. Les étudiants ont tous envoyés leur travail révisé. La nouvelle version, une fois déposée, ne pouvait plus être modifiée. C'est celle-ci qui a été utilisée pour l'évaluation finale, réalisée par l'enseignant, avec la même grille que pour l'évaluation formative de la version précédente.

¹ La grille amenait les étudiants à 1) donner un retour global, 2) se positionner sur différents critères allant de 0 à 3 (par ex. : qualité du cadre théorique, présentation de la méthodologie, des résultats... mais aussi qualité du support sonore et visuel) et 3) formuler des conseils pour permettre d'améliorer la compétence à communiquer oralement.

Ces modalités ont exigé de la part de l'enseignant et des étudiants une adaptation qui n'était pas prévue au départ. Comme professeurs et chercheurs dans les champs de la didactique de l'oral et de la formation des enseignants, nous y voyons l'opportunité de mettre en évidence une série d'aspects particuliers relatifs à l'utilisation de l'exposé oral enregistré comme modalité d'évaluation dans l'enseignement supérieur. Les différents aspects ont été mis au jour à partir des propos des 22 étudiants, recueillis via un échange en ligne. Ils pouvaient répondre anonymement et étaient invités à développer leurs impressions par rapport à ce changement de méthodes d'évaluation (l'exposé oral enregistré) ainsi qu'aux modalités d'évaluation formative (rétroaction ciblée sur trois prestations et le fait de pouvoir retravailler la production). Une analyse de contenu (Miles & Huberman, 2004) a été appliquée aux données recueillies.

3. L'exposé oral enregistré : bénéfices et points d'attention

L'analyse réalisée sur les propos des étudiants a permis de mettre en évidence quatre bénéfices relatifs à l'exposé oral enregistré et deux points d'attention. Nous les développons un par un en les illustrant avec des verbatim emblématiques.

3.1. La diminution du stress

Le premier bénéfice qui ressort de la part de tous les étudiants est la diminution du stress relatif à l'exécution de la tâche prescrite. Ils expriment deux raisons à cela.

D'abord, le fait de pouvoir parler « sans un public » pour diffuser des informations. Comme *pouvoir s'exprimer en public* n'est pas un des objectifs du cours, il semble que cela ne soit pas un obstacle à la tâche vécue de façon asynchrone.

Je suis de nature timide et stressée en public, j'ai donc pensé que c'était une aubaine

Faire cette présentation comme ça, je ne l'ai pas trouvée stressante du tout. Ça aurait été autre chose en direct !

Ensuite, la gestion du stress relatif à la présentation et l'évaluation finale. En effet, les participants expliquent que, d'habitude, la présentation orale devant tout le groupe ne permet pas "une seconde chance". Dans le cadre de l'exposé oral enregistré, ils disent avoir cette seconde chance relativement au statut de cette épreuve (évaluation formative). En effet, ils reçoivent des pistes d'amélioration pour la réoralisation (Colognesi & Dolz, 2017) suivante, qui sera considéré pour l'évaluation certificative.

C'était bien de savoir qu'on pouvait s'y reprendre plusieurs fois, car notre langue a fourché, on n'aime pas notre accent, etc. En direct, on a parlé et c'est terminé.

Le stress était réduit. Je trouve cela pas mal de pouvoir "peaufiner" sa présentation ; c'est ce qui me frustre généralement lors des présentations devant un auditoire, je finis toujours par me dire "mince, j'aurais dû ... Je n'ai pas ..."

3.2. Pouvoir refaire la présentation

Le deuxième bénéfice est en lien avec les réorientations : le fait de pouvoir, à la suite de la rétroaction, refaire la présentation encore une fois pour l'améliorer en vue de l'évaluation certificative. Cette possibilité n'est pas vue par les étudiants comme une contrainte, mais bien comme une opportunité de faire mieux. En somme, nous semble-t-il, cette pratique pourrait permettre aux participants d'améliorer leur rapport à l'oral, mais la question est à investiguer.

J'apprécie aussi de voir les réalisations des autres afin d'y piocher quelques bonnes idées pour améliorer la mienne !

En plus, on peut encore l'améliorer. Comme on a mis du son sur chaque dia, il ne faut pas tout refaire, on peut retravailler ce qui n'a pas été clair. On a les conseils des autres et du professeur.

La participation des étudiants à l'évaluation formative les rend actifs et les amène à réfléchir à la qualité de la présentation de leurs pairs tout en faisant des liens avec leur propre présentation (Dumais, 2017), avec un principe de réflexion sur la progression.

3.3. La mise à disposition des présentations

Le troisième bénéfice est centré sur les temps d'écoute des présentations des autres. Avec les exposés oraux enregistrés, les participants expliquent qu'ils peuvent les visionner quand ils le veulent, dans des conditions où leur attention est la plus vive. Se greffe à cela le fait que l'exposé oral enregistré permet de laisser des traces, et donc de revoir certaines parties. C'est un atout pour l'évaluateur, qu'il s'agisse de l'étudiant ou de l'enseignant car, pour l'un ou l'autre critère, il peut revenir sur un moment de l'exposé. Ce n'est pas le cas dans un exposé oral en présentiel.

C'est beaucoup plus agréable de regarder les vidéos ou écouter les enregistrements au moment où on [est] prêt et attentif. Cela aurait peut-être été un peu monotone de suivre toutes les présentations d'un coup.

Parfois "enchaîner" 4 heures de présentation, on décroche, surtout si l'orateur n'est pas attractif et lit son power point (ce qui risquait d'être le cas puisque le power point devait être suffisant fourni, servant de support d'évaluation). Réaliser une présentation vidéo rend la chose inédite. Certains groupes / certaines personnes vont davantage se pencher sur la manière de présenter cela de façon originale. Cela a été notre cas. En outre, les moments où on décroche, on peut s'arrêter là, et revoir les présentations plus tard afin de remettre un feedback constructif.

3.4. Le développement de nouvelles compétences

Le quatrième bénéfice est relatif au sentiment positif que cette tâche a généré. Si les étudiants estiment qu'ils ont travaillé tout autant sur l'appropriation du contenu de la présentation, le fait d'avoir une forme de présentation différente les a motivés et leur a permis de développer de nouvelles compétences, relatives à l'enseignement à distance, qu'ils estiment nécessaires dans notre nouveau contexte d'enseignement.

J'ai beaucoup apprécié ce travail. La charge de travail était équivalente mais c'est quelque chose que nous n'avions jamais pu expérimenter dans le cadre de notre cursus.

Étant donné la situation actuelle, être capable de développer les éléments essentiels d'un Power Point sur un enregistrement plutôt que dans le cadre d'une présentation orale semble être une nouvelle compétence à acquérir, particulièrement utile dans l'enseignement.

Ainsi, l'exposé oral enregistré semble renvoyer, pour nos participants, qui sont tous des enseignants, à une « nouvelle » tâche professionnelle, la rendant alors plus authentique (Frenay & Bédard, 2004). Ils ont dès lors perçu la valeur de la tâche (Eccles & Wigfield, 2002) puisque les compétences qu'elle a permis de développer peuvent être transférées dans leur activité professionnelle.

3.5. Les points d'attention

Deux points d'attention sont à prendre en compte si on veut expérimenter ce dispositif d'exposé oral enregistré.

Tout d'abord, la tâche a pris un temps qu'il ne faut pas sous-estimer, car tous les étudiants n'ont pas les compétences numériques nécessaires *a priori*. En écho à Amadiou et Tricot (2014) ou à Nolin (2011), il n'est pas vrai que tous les étudiants savent utiliser efficacement le numérique : ils savent utiliser les technologies pour un usage "personnel", il n'en est pas de même pour des tâches spécifiques, comme par exemple ici mettre du son/des vidéos sur une présentation de type Power Point. De plus, parfois, certains n'ont pas le matériel nécessaire.

J'ai mis un temps fou pour enregistrer mes bandes sonores et les convertir. Entre mes bafouillements, mes hésitations, mes reformulations, le bruit de fond de mes enfants et mes compétences numériques, j'ai cru débarquer du Moyen-Âge et ne jamais y parvenir... L'avantage aujourd'hui est que je sais mettre une bande sonore à un Powerpoint.

Le temps m'a juste manqué pour me parfaire et proposer quelque chose dont je sois totalement satisfaite. En outre la qualité de notre matériel n'est pas toujours au point (=micro). Or il fut impossible pour moi d'aller au magasin pour en acheter un nouveau.

Sur ce plan, comme formateurs, il s'agit donc d'être attentifs à ne pas déplacer le problème et avoir un troisième niveau à évaluer : celui relatif au numérique, s'ajoutant à l'évaluation du contenu et de la communication orale. Pour cela, il semble nécessaire de prendre en compte que la « manipulation de l'outil au-delà des fonctions basiques peut aussi constituer un obstacle ou une charge supplémentaire » (Galand, 2020, p. 5). Dès lors, cela invite à réserver du temps dans le dispositif de cours pour que les étudiants puissent préparer leur support : ce n'est pas une tâche à faire en plus (Lebrun, Gilson & Goffinet, 2017). Il s'avère important d'offrir les moyens pour qu'ils puissent s'engager dans la tâche avec une espérance de réussite forte (Eccles & Wigfield, 2002) sans que les aspects techniques ne leur posent problème. On pourrait, par exemple, trouver un moment de *modeling* (Frenay & Bédard, 2004) où un soutien explicite (en somme une démonstration de « comment faire ») est proposé pour mener la tâche à bien.

Un autre aspect important relatif à la gestion du temps tient à la coordination au sein des équipes d'étudiants, obligatoirement à distance aussi dans le contexte particulier de cette expérience. Sur ce plan, les étudiants ont dû à la fois réaliser la tâche, mais aussi apprendre à se parler en vidéoconférence, partager leurs écrans, etc.

Pas évident non plus d'élaborer notre Powerpoint à distance, cela demande plus de temps que de se voir en direct pour le réaliser ensemble.

4. Finalement, faudrait-il garder cette pratique dans un cursus "classique" ?

C'est la question que nous avons également posée aux étudiants qui répondent "oui" à 70 %. Ils justifient leur réponse en lien avec les bénéfices identifiés plus haut qui sont résumés dans ce verbatim :

C'est un bon système aussi en contexte normal qui favorise une autre manière de présentation. Cela nous a permis de développer nos compétences en communication à distance. Ça permet aux personnes plus stressées par l'oral d'être rassurées. On peut s'améliorer aussi, avec les feedbacks reçus, c'est sécurisant. L'enregistrement a l'avantage de pouvoir être visionné au moment qui nous convient le mieux, des moments où on est bien concentré.

Nous gardons bien à l'esprit que "les vidéos ne permettent pas d'apprendre mieux qu'un cours en présentiel, même si les opinions des étudiants sont généralement favorables, notamment parce qu'elles leur offrent la possibilité d'apprendre quand ils veulent, où ils veulent et sur n'importe quel support" (Evans, 2008, repris par Tricot, 2017, p. 107). Néanmoins, Evans parle de vidéos réalisées par l'enseignant dans le cadre d'une "classe inversée". Ce sont des vidéos de transmission d'informations pour le récepteur. Nous sommes ici dans une proposition alternative aux exposés oraux en présentiel menés par les étudiants qui sont alors dans la posture d'émetteur et de producteur de contenus.

Ainsi, si l'exposé oral enregistré permet tout aussi bien aux étudiants d'apprendre ensemble, de diffuser le fruit de leur compréhension des contenus, soutenus par l'enseignant au fil de ce processus, il permet de diminuer le stress, et donc d'améliorer la communication desdits contenus. Il permet aussi aux participants de retravailler leur présentation pour l'améliorer, et donc de s'approprier davantage les connaissances en les revisitant et en les réexpliquant d'une façon claire aussi. Il facilite enfin l'intégration des propos véhiculés par les auditeurs, qui peuvent choisir le moment et les conditions de visionnage. Si un travail a été fait au préalable en ce qui concerne la communication orale, c'est également une occasion de mettre en pratique les apprentissages tout en permettant aux étudiants de se voir et de s'entendre, en plus de recevoir des rétroactions sur les composantes de la compétence à communiquer oralement.

Pour finir, les 30% qui répondent "non" à la question ne remettent pas en cause la nature de l'exposé oral enregistré. Ils justifient leur "non" par l'aspect "tout à distance" : il leur a manqué un contact avec un ou plusieurs interlocuteurs en présentiel. Dans ce sens, l'absence d'interactions autour de l'exposé est une perte. Ainsi, pourrait-on imaginer que la séance qui suit les exposés oraux enregistrés et leur visionnage soit un temps de partage entre étudiants en petits groupes, à la fois sur ce qu'ils ont compris des présentations des autres, mais aussi une occasion de recueillir de la rétroaction.

Au final, on peut se demander ce qu'il en est du travail enseignant dans tout cela. Il est sans doute plus important dans le sens où il y a deux visionnages à réaliser : celui pour l'évaluation formative et celui pour l'évaluation certificative. Néanmoins, quelques bénéfices identifiés de la part des étudiants peuvent aussi être présents chez l'enseignant, puisqu'il peut visionner quand il le souhaite les présentations, revoir certaines parties en cas de doute, et s'assurer, dans une optique de valorisation du processus plutôt que du produit, d'une évolution possible chez ses étudiants. Reste tout de même la question, à la suite de Biggs et de son alignement pédagogique (1996), de cette concordance entre cette tâche d'évaluation et les objectifs d'apprentissage poursuivis par le cours, et les activités du cours qui permettent de

les atteindre. Mais cette question se pose tant pour l'exposé oral en présentiel qu'enregistré : si l'évaluation du cours est un exposé oral, est-ce que les habiletés qui y sont associées font partie des objectifs du cours et des apprentissages réalisés pendant celui-ci ?

5. Références

- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique: mythes et réalités*. Paris, France: Retz.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *High Educ* **32**, 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation d'adultes*. Paris, France : PUF.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, *21*(1), 1-18.
- Colognesi, S., & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, *9*. (pp. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., & Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, *8*(1-2), 5–21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, France : ESF.
- Dumais, C. (2017). Communiquer oralement : une compétence à développer au collégial. *Pédagogie collégiale*, *31*(1), 13-19. Récupéré de : <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/dumais-vol.31-1.pdf>
- Dumortier, J.L., Dispy, M., & Van Beveren, J. (2013). *Explorer l'exposé. S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109-132.
- Frenay, M., & Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In A. Presseau & M. Frenay (Dir.). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (pp. 241-268). Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Gagnon, R., De Pietro, F., & Fisher, C. (2017). Introduction. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 11-40). Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur.
- Galand, B. (2020). Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation ? *Les cahiers du GIRSEF*, *120*, 1-19.
- Lebrun, M., Gilson, C., & Goffinet, C. (2017). Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Education & Formation*, *e-306*, 125-146.

- Messier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Guay, A., & Lafontaine, L. (2016). Développement des compétences en littératie universitaire : des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat. *Language and Literacy*, 18(2), 79-112. Récupéré de : <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/28356/20833>
- Miles, M., & Huberman, A. (2004). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nolin, R. (2011). TIC TIC TIC L'enseignement du français à l'heure des TIC. *Les Cahiers de l'AQPF*, 2(4), 23-25. Récupéré de : https://www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/cahiers-aqpf/201701140001/volume2_no4.pdf
- Ostiguy, L., & Dumais, C. (2020). Développer la compétence à s'exprimer en registre standard au collégial lors de situations préparées de prises de parole. *Correspondance*, 25(7), 1-13. Récupéré de : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/developper-la-competence-a-sexprimer-en-registre-standard-au-collegial-lors-de-situations-preparees-de-prises-de-parole/>