Évaluer la production « spontanée » de récits oraux au secondaire obligatoire : Un design de validation d'outils d'évaluation

Assessing "spontaneous" oral storytelling production in secondary school: A research to validate assessment tools

Roxane Gagnon* – Roxane.Gagnon@hepl.ch

Sonia Guillemin* – Sonia.Guillemin@hepl.ch

Caroline Ducrey-Évequoz** – Caroline.Ducrey@hepvs.ch

José Ticon* – Jose.Ticon@hepl.ch

Rosalie Bourdages*** – Rosalie.Bourdages@hepl.ch

* HEP Vaud

**HEP Valais

*** HEP Vaud & UQAM

Pour citer cet article : Gagnon, R., Guillemin, S., Ducrey-Évequoz, C., Ticon, J., & Bourdages, R. (2022). Évaluer la production « spontanée » de récits oraux au secondaire obligatoire : Un design de validation d'outils d'évaluation. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, 7*(2), 39-60. https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-39

Résumé

Dans cet article, nous nous focalisons sur la portion du projet de recherche design consacrée à la conception-expérimentation d'une séquence portant sur la transformation d'une nouvelle très courte en un récit oral destiné à des élèves de secondaire 1. La contribution cherche à penser la didactisation et l'évaluation du court récit oral spontané. Nous abordons la question de la réception des outils d'évaluation par les enseignants. Notre analyse révèle que les enseignants reconnaissent la pertinence des dimensions de la grille d'évaluation, tout en souhaitant octroyer des points supplémentaires aux critères relatifs à l'oralité, au détriment des éléments appartenant à la structure narrative. L'enregistrement des productions et la co-évaluation par les pairs se révèlent comme des remparts aux difficultés relatives à l'évaluation de l'oral en classe.

Mots-clés

Courte nouvelle littéraire, récit oral spontané, évaluation, formation continue, recherche design

Abstract

In this article, we focus on the part of the design research project devoted to the conception and experimentation of a sequence. For secondary 1 students, the sequence is based on the transformation of a very short story into an oral narrative. The contribution develops the teaching and the evaluation of the spontaneous short oral narrative. We also focus on the teachers' reception of assessment tools. Our analysis reveals that teachers recognize the relevance of the dimensions of the evaluation grid, while wishing to give extra points to the criteria relating to orality, to the detriment of the elements belonging to the narrative structure. The recording of productions and peer co-assessment are seen as bulwarks against the difficulties of assessing oral language in the classroom.

Keywords

Short literary story, spontaneous oral narrative, evaluation, continuing education, research design

Si la nécessité de consacrer du temps à l'école à la production et à la compréhension de l'oral est communément admise, l'opérationnalisation de cet enseignement demeure un défi de taille (Gagnon, de Pietro & Fisher, 2017). Mus par la volonté de proposer des outils d'enseignement et d'évaluation adaptés au contexte scolaire suisse romand et scientifiquement valides, nous avons entrepris un projet de recherche design dont l'objectif principal est la conception de séquences d'enseignement relatives à la production orale de récits spontanés aux trois cycles de la scolarité obligatoire. Notre groupe de recherche rassemble des enseignants, des formateurs, des chercheurs et un comédien professionnel. Dans la perspective des travaux récents en ingénierie didactique, ces séquences ont été testées et validées en contexte scolaire (Dolz & Mabillard, 2017; Goigoux, Renaud & Roux-Baron, 2019). De 2018 à 2021, en accord avec le principe d'une progression spiralaire, selon lequel un même genre est repris avec des composantes et des degrés de complexité différents au cours de la scolarité obligatoire, trois séquences sur le récit oral spontané ont ainsi été conçues :

- au 1er cycle du primaire (élèves de 4 à 8 ans) : la séquence « J'invente/nous inventons un conte avec des cartes »;
- au 2e cycle du primaire (élèves de 8 à 12 ans), la séquence « J'invente une histoire à partir d'un jeu »;
- au 3e cycle de la scolarité, pour les élèves du secondaire 1 (âgés entre 12 et 15 ans), la séquence « Je transforme une nouvelle littéraire brève (Tweet littéraire[1]) en récit oral ».

Pour chacune de ces séquences, nous avons appliqué le même processus de conception : une première expérimentation est réalisée par les concepteurs-formateurs[2] eux-mêmes; le premier prototype de séquence fait ensuite l'objet d'un certain nombre d'ajustements après avoir été expérimenté dans la classe d'une formatrice ; la séquence remaniée est mise à l'épreuve par des enseignants qui s'inscrivent à une formation continue, proposée dans le catalogue des formations de la HEP Vaud; l'outil est encore une fois remanié à la suite de son expérimentation par le groupe d'enseignants formés pour, au final, être diffusé en vue de sa généralisation.

Dans cet article, nous nous focalisons sur la conception-expérimentation d'une séquence portant sur la transformation d'une nouvelle très courte en un récit oral destiné à des élèves de secondaire 1. La contribution s'articule autour des questions de recherche suivantes :

- Comment est pensée la didactisation du court récit oral? Comment est-il possible d'évaluer la production spontanée d'un tel genre ?
- Comment les outils d'évaluation ont-ils été reçus par les enseignants ?
- Quels aménagements, quels usages les enseignants ont-ils faits de ces outils d'évaluation ?

[1] Nous avons utilisé les *25 histoires, 25 auteurs en 140 ca., réunies par Fabien Déglise en 2013*. Disponible au https://www.ledevoir.com/documents/pdf/140.pdf

[2] Pour des questions de lisibilité, nous renonçons à l'emploi du point médian et utilisons le genre masculin comme générique inclusif (Dister & Moreau, 2020) pour référer aux formatrices-formateurs-chercheures-chercheurs ainsi qu'aux enseignantes et aux enseignants formés.

Pour répondre à ces questions, nous procédons en trois temps. Nous explicitons d'abord le dispositif de recherche design. Nous y situons le dispositif de formation destiné aux enseignants du 3e cycle de la scolarité obligatoire et pointons les principaux contenus et démarches proposés ainsi que la manière dont ils ont été reçus par les enseignants en formation. Ensuite, nous analysons plus particulièrement la réception de nos outils d'évaluation et leur ancrage dans le contexte de l'enseignement secondaire romand. Grâce aux traces recueillies tout au long des séances de formation et lors de la mise en place des séquences dans les classes des formés, dans la perspective de la recherche design, nous sommes enfin en mesure de pointer, en conclusion, certains *réaménagements itératifs* qui pourraient combler l'écart entre la recherche et le terrain (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015).

1. 1re partie : la recherche design pour favoriser la circulation des savoirs et répondre à certains défis de la didactique de l'oral

Notre projet de recherche vise à mutualiser des initiatives de praticiens-formateurs et de formateurs-chercheurs de divers cantons suisses romands ainsi qu'à favoriser le développement professionnel et scientifique des formateurs. Dans cette mouvance, le dispositif de recherche design permet de créer, d'expérimenter et de diffuser des séquences d'enseignement coconstruites (Gagnon, Bourhis & Bourdages, 2020 ; Gagnon, Bourdages, Frossard & Panchout-Dubois, 2018; Gagnon, Guillemin, Ticon & Bourdages, 2020). Le dispositif de recherche orienté par la conception intègre un dispositif de formation continue au cours duquel des outils sont proposés, discutés puis transformés. Ainsi, il est possible de tirer profit des mises en œuvre critiques des outils par les professionnels, ce qui favorise leur opérationnalité, leur légitimité et leur usage futur (Cèbe & Goigoux, 2018). En effet, il s'agit « d'associer les enseignants à la démarche de conception de leurs instruments en organisant, comme les ergonomes, un dialogue entre opérateurs et concepteurs au service du développement de leur activité » (Goigoux, Renaud & Roux-Baron, 2019, p. 2). Reposant sur la collaboration entre chercheurs et praticiens, ancrée dans le contexte des pratiques ordinaires, la recherche design se définit notamment par son caractère interactif, itératif, flexible et intégrateur (Sanchez & Modo-Ansalmi, 2015).

1.1. Les principes qui régissent le dispositif de formation

Le dispositif de formation répond à un principe de circulation des savoirs (Gagnon & Laurens, 2018) : comme la formation a une influence médiate et différée, il faut problématiser les savoirs dans le cadre d'une autre pratique pour les rendre acceptables et efficaces par le formé. Ces mouvements de circulation des savoirs impliquent la construction d'une posture de secondarisation (Bautier & Rochex, 2004), à savoir une capacité à ressaisir les objets pour les interroger, les décontextualiser et les reconfigurer au nouveau contexte de la pratique.

Cette médiatisation de l'activité des enseignants s'effectue par l'intermédiaire de trois grands contenus de formation : le genre oral, la séquence didactique et le geste d'évaluation. Le dispositif de formation prévoit l'emploi de ces outils dans les activités de formation puis dans les activités d'enseignement. Ce double usage fait l'objet d'une réflexion au cours de la formation. Dans une perspective vygotskienne (Vygotski, 1930/1985), les outils constituent des élaborations sémiotiques qui sont intégrées puis transformées dans les processus de la pensée et de la parole

(Plane & Schneuwly, 2000; Vygotsky, 1930/1985). Les formateurs se servent d'outils didactiques pour agir sur les fonctions psychiques des formés et pour les transformer; l'interrogation des schèmes d'utilisation, des fonctions et des finalités de ces outils alimente la dynamique de l'interprétation de l'activité professionnelle.

Comme autre condition de développement professionnel, à l'instar de Bronckart (2008), nous trouvons important que les enseignants formés puissent prendre conscience des différentes positions en présence dans le débat social autour de l'enseignement de l'oral et puissent modifier certaines de leurs représentations à propos de cet enseignement. Aussi, nous accentuons le travail des dimensions paraverbales et non verbales (ce que le plan d'études suisse nomme "contraintes de l'oralité") en intégrant notamment un comédien professionnel dans l'équipe de formation. La formation inclut aussi une réflexion sur les activités à conduire relativement au genre du récit spontané et aux caractéristiques des interventions qui portent sur la parole de l'élève, ou à la prise en compte des caractéristiques du français parlé, et celles qui impliquent le travail du français écrit. Enfin, nous discutons de la définition des objectifs des activités et de tout ce qui appartient au geste d'évaluation. Un des objectifs de la formation était de restructurer les représentations des formés relativement à ces aspects de l'enseignement de l'oral, en les amenant à leur attribuer de nouvelles significations et à repenser le travail auquel ils réfèrent. Le dispositif de formation intègre des moments d'explicitation de la pratique et, de fait, donne lieu à des situations génératrices de tensions entre les concepts spontanés des formés et les concepts apportés par la formation.

1.2. Déroulement de la formation continue

La formation continue se déroule sur trois séances, comme le montre la figure 1. Chacune est précédée de l'expérimentation du prototype de la séquence par l'enseignante-formatrice experte et est suivie de la mise en œuvre d'une portion de la séquence par les enseignants formés. L'enseignante-formatrice experte a une activité d'avance sur les enseignants : les questions et réactions qu'elle apporte à chaque séance sont donc fraichement expérimentées, discutées, modifiées et retestées. Ce fonctionnement par itérations assure la mise en place d'aménagements de la séquence au plus près des besoins des enseignants.

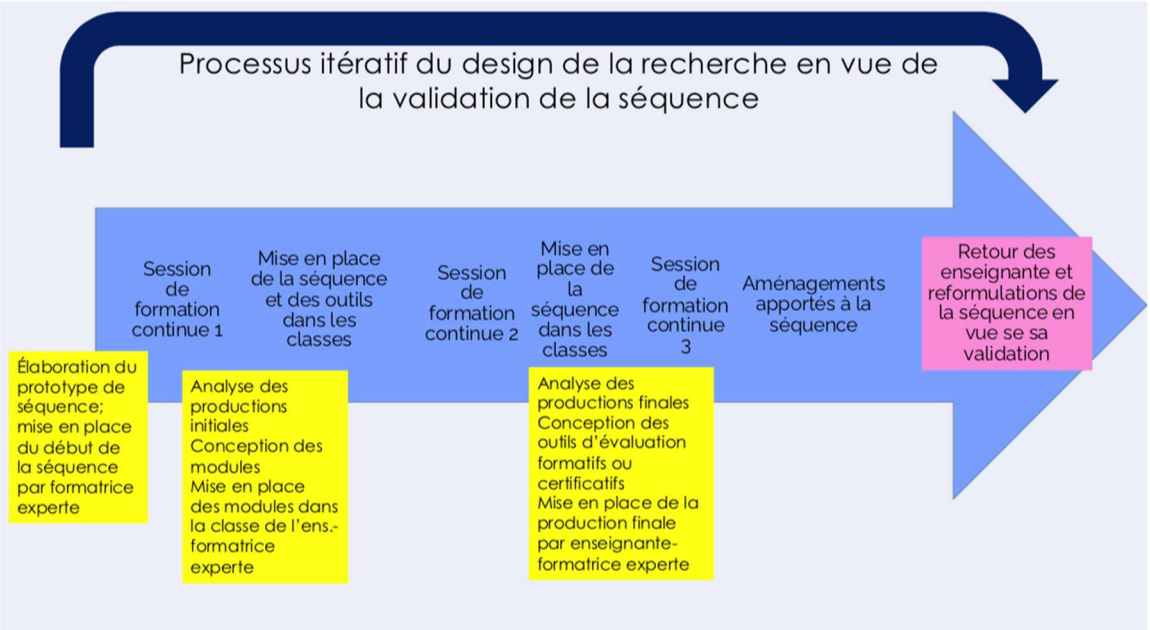


Figure 1. Dispositif de recherche design orienté vers la validation

Lors de la première séance, par l'expérimentation d'activités théâtrales, les participants s'approprient des activités qui tissent le lien de confiance au sein du groupe. Ils ont testé eux-mêmes une première production d'un récit oral spontané en transformant l'un des 15 *tweets littéraires*. L'évaluation diagnostique de ce genre est pensée à l'aide de productions orales d'élèves. À la fin de la première séance, les enseignants formés doivent expérimenter dans leur classe ces activités théâtrales, présenter le projet de communication et faire produire un premier récit spontané à partir d'un tweet littéraire. L'histoire orale inventée appartient au récit interactif, en principe monologué[3]. Il s'agit d'élaborer un discours narratif cohérent, cohésif et syntaxiquement organisé et les relations causales, circonstancielles, temporelles et spatiales y sont assez précises pour que tous puissent comprendre l'histoire racontée. L'enchainement des actions du récit doit suivre un ordre logique, compréhensible, finalisé. Le mode discursif (Bronckart, 1997) du récit oral spontané est impliqué, c'est-à-dire que l'ensemble des valeurs des paramètres de l'interaction sociale sont en relation, de façon déictique, avec ceux de l'acte matériel de production, une référence constante pouvant y être faite. Diverses unités linguistiques renvoient d'ailleurs directement à l'agent (*je, mon, nous*). Le rapport au référent est à la fois conjoint et disjoint : le conteur arrête parfois le cours de son récit pour échanger avec son auditoire.

[3] D'entente avec l'enseignante-formatrice experte et de l'équipe de formateurs, nous avons choisi de laisser aux élèves la possibilité de performer leur récit spontané à deux, pour atténuer le stress lié à la production d'un récit spontané individuel.

La deuxième séance est consacrée à la discussion et l'élaboration d'une grille commune d'analyse des productions initiales. Trois modules d'enseignement sont proposés aux enseignants : (1) la structure du récit, la cohérence de l'histoire; (2) la présence par la voix et le corps et (3) le débit. Avant la troisième séance, les enseignants doivent récolter des traces de leur enseignement et tester la grille d'évaluation formative proposée en formation et enseigner quelques modules.

Lors de la dernière séance de formation, après avoir entendu les enseignants au sujet des outils et des modules proposés et de leur réception par les élèves, les formateurs abordent des éléments relatifs à l'oralité : le travail d'intonation, la formulation de commentaires mélioratifs et la gestion de la parole entre les élèves. La démarche d'évaluation sommative occupe le reste de la séance : des productions d'élèves sont visionnées et la grille d'évaluation est alors testée et discutée. Les enseignants sont invités à mettre en œuvre ces propositions dans leur classe.

Nous disposons d'un ensemble de traces récoltées au cours et au terme de la formation continue : des enregistrements de deux séances de formation qui se sont déroulées via Zoom ; les grilles d'évaluation transmises ou remplies par les enseignants ; les productions initiales et finales des élèves. Ces traces nous permettent de dégager les caractéristiques du genre « court récit oral spontané », tel que didactisé par les différents acteurs impliqués (formateurs et enseignants). Les caractéristiques des outils d'évaluation – les modalités de l'évaluation, le choix des critères d'évaluation, les apprentissages évalués, la formulation des critères et des indicateurs – nous fournissent des informations sur la manière dont est conçu le geste d'évaluation par les enseignants. (Côté, Tardif & Munn, 2011).

2. Deuxième partie : L'évaluation comme outil de formation

Dès la troisième année primaire, les enseignants évaluent régulièrement le degré d'atteinte des objectifs par leurs élèves. Dans le canton de Vaud, cette évaluation se pratique au moyen de travaux significatifs, qui constituent les éléments essentiels de l'évaluation sommative (Cadre général de l'évaluation, 2020, p. 11). L'action complexe de l'évaluation, qui demande des connaissances disciplinaires très spécifiques, consiste à « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et (à) examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision » (de Ketele, cité par Roegiers, 2010, p. 52). L'action d'évaluer repose sur le jugement professionnel de l'enseignant, qui consiste en « un processus qui mène à une décision » (Lafortune, 2006, p. 22) ou, en d'autres mots, en un enchainement de « raisonnements et [de] réflexions qui conduit au choix de telle ou telle note » (Lafortune & Allal, 2008, p. 5).

Nous avons donc décidé de mettre à disposition des enseignants formés un ensemble d'outils pour nourrir leurs gestes d'évaluation : en plus des grilles d'évaluation, nous avons travaillé sur la formulation de commentaires mélioratifs. Les grilles d'évaluation ont été présentées comme documents à « martyriser » dans le but de susciter la réflexion, d'amener les enseignants à s'interroger sur leurs pratiques. Une première évaluation est effectuée après la production initiale. Elle a pour visée d'évaluer les forces et les faiblesses des productions et de définir ce qui devra faire l'objet d'un enseignement au cours de la séquence. Plusieurs grilles d'autoévaluation et de coévaluation, portant sur des objets spécifiques, tels que le volume ou la cohérence du récit, sont

utilisées au cours de la séquence. La dernière grille sert à l'évaluation sommative de la production finale.

2.1. La grille d'analyse des premières productions

L'objectif premier de cette grille est de servir d'outil d'analyse aux enseignants pour effectuer une évaluation diagnostique des productions initiales de leurs élèves. Ainsi, ils sont en mesure d'évaluer, à l'aide de la grille, ce que leurs élèves maitrisent déjà et ce qui doit être travaillé.

Le deuxième objectif de la grille est d'organiser le travail en classe. À chaque critère de faible maitrise correspond un module de travail; l'enseignant définit ce qu'il souhaite travailler en priorité. Les différents objectifs sont clairement identifiés et identifiables. Notons qu'un équilibre entre les aspects textuels (structuration, contenus), linguistiques (choix des unités linguistiques) et paraverbaux (aspects liés aux contraintes de l'oralité) est respecté lors du travail en classe : aucun des volets n'est priorisé.

Le troisième objectif de notre outil d'évaluation est d'être au service des élèves, puisqu'il est utilisé au cours, ou à la fin de chaque module pour l'autoévaluation et la coévaluation. Dans ce contexte, et afin qu'elle puisse être prise en main plus aisément par les élèves, la grille utilisée à des fins formatives est divisée en différentes parties qui correspondent à un module d'enseignement. L'élève peut ainsi se focaliser sur l'aspect travaillé à ce moment-là de la séquence, ce qui facilite son travail d'autoévaluation ou de coévaluation. Pour rendre l'autoévaluation et la coévaluation plus accessibles aux apprenants, certains critères de la grille formative sont aussi détaillés au besoin, afin que l'élève soit attentif aux différents objets d'apprentissage d'un module. Ces portions de grille ainsi détaillées permettent aux élèves de s'écouter et d'analyser différents aspects de l'oralité (ton, volume, diction, rythme, contact visuel) pour prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses. Le dernier objectif de cette grille est de servir de base à l'évaluation finale.

2.2. La réception puis l'aménagement de la grille de la production initiale lors de la formation

À partir d'une analyse des premières productions de récits brefs de quelques élèves, filmées par l'enseignante-formatrice experte, nous en avons dégagé les forces et les faiblesses. Sept éléments de la progression des apprentissages du plan d'études romand (CIIP, 2010) ont été pris en compte dans cette grille d'analyse de la production initiale. Nous explicitons le traitement et la réception de chacun de ces éléments au sein du groupe des formés.

2.2.1. L'adaptation de la production orale et de son contenu

Au regard de l'adaptation de la production orale, la consigne de production à donner aux élèves a fait l'objet de vives discussions. La consigne suivante, qui précise l'énonciateur et le destinataire de l'histoire orale inventée, a été adoptée: « Raconte l'histoire du tweet comme si tu la racontais à tes amis, en la développant et en donnant libre cours à ton imaginaire ». Nous avons proposé une activité de reformulation pour coévaluer la compréhension et la réception du récit oral par l'auditoire (annexe 1). Être capable de reformuler la trame du récit d'un camarade est un bon

indicateur de la cohérence du récit et permet de mettre le doigt sur les enchainements problématiques.

Lors de la 2e séance de formation continue, les discussions portent sur les caractéristiques du genre de récit oral attendu. L'analyse des productions initiales des enseignants montre la variété des genres des productions des élèves (entretien avec une aventurière, sketch pour amuser les camarades, vidéo Youtube, histoire adressée à un public, etc.). La consigne de départ laissait un grand espace de liberté aux élèves, qui ont eu recours à divers genres oraux. Les détournements opérés amusent les élèves. La question du cadrage des productions orales initiales se pose : faut-il clarifier les attentes en définissant un genre plus « traditionnel » au risque de limiter le plaisir des élèves qui devraient entrer dans un cadre contraignant ? Cette approche pourrait induire les élèves à revenir à des pratiques de l'oral très normées se centrant sur les acquis de l'écrit (par exemple, la lecture d'un texte au passé simple sans réelle oralisation). Les échos des élèves et le vécu dans les classes montrent l'intérêt de laisser une grande liberté aux élèves, afin qu'une dévolution dynamique s'opère et qu'un réel investissement dans la tâche s'observe. De l'avis des formés, laisser le champ libre développe la motivation. Les enseignants évoquent très fréquemment le « plaisir » en se référant à l'observation du vécu des élèves lors des productions initiales.

2.2.2. La planification de la production orale : le respect de la chronologie ou de la logique des évènements

Relativement au respect de la chronologie et à la logique des évènements, la question qui s'est rapidement posée est celle du contenu du récit. Comment parvenir à intriguer son auditeur ? Comment le suspense est-il maintenu au cours du récit? Le schéma narratif (Adam, 1984) est couramment utilisé dans le contexte scolaire du premier cycle du secondaire pour décrire la trame des évènements racontés en vue de travailler la compréhension de base des textes narratifs en classe. Cette structure narrative en 5 étapes tend à enfermer le récit dans un schéma figé. Un travail sur l'intrigue a donc été proposé aux enseignants, qui se sont approprié la notion de « nœud ». Le nœud dénote la création d'une incertitude mettant en tension le récit, alors que les « péripéties » suggèrent une réticence textuelle entretenant la tension narrative. Le « dénouement » marque la résolution de la tension induite par le nœud (Baroni, 2017, p. 70). Nous avons choisi de proposer le point de vue de Baroni (2017) pour qui « le recadrage conceptuel de l'intrigue […] rend possible le passage d'un travail purement descriptif, détaché d'enjeux interprétatifs à une réflexion sur le caractère intrigant d'un récit et sur la manière dont le discours présente les évènements, focalise la narration sur un élément au détriment d'un autre ou encore propose un éclatement des points de vue » (p. 36-37). Selon Lépine (2011), le récit s'articule en trois points : le cadrage, le nœud et le retard. Dans cette perspective, les autres éléments du récit (le dénouement et l'évaluation / conclusion) sont facultatifs (Lépine, 2011). Pour évaluer le critère de la chronologie ou de la logique des évènements, il s'agit d'abord de déterminer si le récit oral s'organise bien en trois parties : nœud, péripéties, dénouement, et si les éléments de cadrage (lieu, moment, personnages et relations entre les personnages) sont donnés à un certain moment. La cohérence du récit est ensuite évaluée : les actions s'enchainent-elles de façon cohérente (d'un point de vue chronologique ou logique) tout au long du récit?

2.2.3. L'adaptation des temps des verbes

En ce qui concerne l'utilisation des temps des verbes, nous avons privilégié l'emploi du système du présent, relativement aux caractéristiques du genre modélisées. Cependant, comme les élèves sont habitués à utiliser le passé simple dans les récits à l'écrit, ce choix a représenté une difficulté pour eux. Il a finalement été décidé que les élèves utiliseraient le système de temps qu'ils souhaitaient (passé ou présent), mais qu'ils devaient le conserver tout au long de la narration. C'est donc le maintien du même système de temps qui constitue le critère d'évaluation.

Au cours de la 2e séance de formation, la question du temps des verbes est discutée en lien avec le genre retenu par les élèves. Le présent était attendu, or les productions se font parfois au passé simple/imparfait ou au passé composé/imparfait. Les enseignants font le constat que l'amorce du récit, qui vise à créer le contact avec l'auditoire, se révèle efficace au présent. Dans la suite, spontanément, la plupart des élèves poursuivent leur récit au passé simple/imparfait, ce que nous analysons comme l'effet d'un formatage induit par le travail sur des récits écrits.

Peut-on renoncer à un critère sur les temps verbaux ou proposer un module complémentaire d'enseignement-apprentissage portant sur les temps des verbes ? Comme l'usage des verbes pose problème, il faudrait prévoir un temps dans la séquence pour le travailler spécifiquement. La discussion avec les formés met en évidence une absence de consensus sur les caractéristiques du genre attendu : certains évoquent qu'une narration au seul présent pourrait encourager les élèves à jouer un sketch. Ce risque peut être contré si on encourage les élèves à utiliser le passé composé comme temps de base. Un module d'observation des productions initiales pourrait permettre de préciser ce qui est attendu pour que la situation de communication et le genre soient respectés. La mise en place de critères sur les temps des verbes dépend aussi de ce qui a été travaillé en amont avec la classe à l'écrit (parodie de conte ou nouvelle) et des transferts explicites attendus lors du travail sur le récit oral. Le rôle du narrateur doit également être investi par les élèves et donc enseigné. Cet élément se révèle également constitutif du genre souhaité : si l'amorce implique une énonciation conjointe qui crée du lien avec le public, la suite du récit inventée présuppose une énonciation disjointe autonome où l'histoire, qui s'est déroulée dans un autre contexte énonciatif que celui liant le conteur et son auditoire, est racontée.

2.2.4. La prise en compte des aspects para et non verbaux

Les différentes contraintes de l'oralité forment le critère de l'adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation. Dans la grille pour les enseignants, ces différents aspects sont traités en une seule partie. La grille formative pour les élèves, par contre, est détaillée afin que ceux-ci puissent s'évaluer de manière plus précise, en s'écoutant eux-mêmes ou en écoutant leurs camarades, et améliorer des aspects en particulier. La grille détaillée permet d'observer si le débit est adéquat, trop lent ou trop rapide, si les pauses sont suffisantes et si elles sont généralement silencieuses ou non. De plus, on écoute aussi si les élèves articulent correctement, et si le volume de voix est adéquat tout au long de la narration ou non.

La recherche du contact visuel est travaillée en particulier dans l'amorce : pour susciter l'intérêt du public, l'élève conteur doit entamer la prise de parole de manière à capter l'attention. Ce contact visuel permet de créer un lien entre conteur et public. Le critère a évolué et a été approfondi au cours des échanges, puisqu'au contact visuel s'est ajoutée la recherche de l'effet de surprise ou de suspense, créée par la voix ou le contenu de la première phrase. Il s'agit donc

d'analyser si la phrase d'amorce de l'élève est accrocheuse, soit par son contenu, soit par la façon de le dire, soit par l'établissement du contact visuel avec l'auditoire.

2.2.5. L'observation du protocole de la production orale

La dynamique du duo a suscité une réflexion soutenue au sein du groupe de chercheurs et d'enseignants. Les élèves n'ont tiré que peu profit de cette dynamique. Ils avaient tendance à attendre que leur camarade ait terminé de parler, sans forcément le regarder, pour poursuivre le récit. Des jeux de regards entre les deux locuteurs ou l'insertion de paroles rapportées peuvent dynamiser la prise de parole. Une répartition équitable entre les deux élèves est aussi exigée.

Les conditions de présentation du récit se révèlent également différentes selon les classes. Parfois, la présentation se veut spontanée et filmée face à la classe; dans d'autres cas, une captation vidéo extérieure à la classe est proposée. De l'avis d'un participant, la caméra a dérangé certains élèves, qui se sont cantonnés à une lecture de texte au lieu de se lancer dans une oralisation d'un récit organisé en mots-clés. La modalité d'évaluation inhiberait certaines performances, ce point sera à interroger lors de l'analyse des productions finales. Une captation audio se présente comme une solution possible, si l'on accepte de ne plus disposer d'information sur la gestuelle. Lors des captations vidéo, les élèves se mettent la pression. Certains participants pointent le double effet de la caméra : stress et sensation de faire du théâtre. Pour pallier cette possible difficulté, il faut éventuellement prévoir un entrainement ciblé aux usages du numérique.

Sur le plan de la durée de la production, un temps indicatif a été donné dans la consigne de la production initiale et l'analyse de ces productions. Nous avons remarqué que des consignes précises sur la durée des productions encourageaient la cohérence du récit. Sans critère plus précis de durée, certains élèves ont tendance à se perdre dans de multiples rebondissements, ou au contraire, à très peu développer leur récit.

Cette première approche d'une grille d'évaluation en construction interroge les caractéristiques du genre attendu (temps des verbes, récit à deux, degré de liberté accordé aux élèves) et donc les critères qui présideront à l'évaluation ainsi que les conditions de passation de la performance qui clôturera la séquence.

2.3. La grille d'évaluation sommative

La grille d'évaluation sommative a été réalisée à partir de la grille d'évaluation des productions initiales : elle contient les mêmes critères qui font désormais l'objet d'une pondération. Cette pondération est pensée en accord avec le travail réalisé en classe. La grille utilisée pour l'évaluation sommative reflète donc à la fois les objectifs du PER (CIIP, 2010), l'enseignement dispensé et les activités réalisées par les élèves. Tenir compte du travail effectivement réalisé en classe nous semble un aspect essentiel de cette évaluation. En effet, comme chaque classe est différente, il est nécessaire d'adapter les tâches et leur évaluation aux besoins des élèves en fonction des difficultés et réussites rencontrées non seulement lors de la production initiale, mais aussi au cours de la séquence.

Un premier modèle de grille d'évaluation sommative a été réalisé en nous appuyant sur les travaux de Pasquini (2021) (annexe 2). Nous avons voulu d'abord distinguer ce qui devait être

maitrisé de manière indispensable et ce qui relevait plus du perfectionnement. Les critères de base, indispensables à la réalisation d'une production réussie, sont distingués ainsi des critères de perfectionnement. Dans la grille, les critères de base retenus sont la planification du récit, le respect de la chronologie ou de la logique du récit, ainsi que l'adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation, avec un accent particulier sur le volume. Si ces trois critères de base sont atteints, on estime que l'élève obtient la moyenne, puisqu'il est parvenu à produire un récit bien construit, cohérent et avec un volume de voix adapté. Par contre, si l'un de ces trois critères manque, l'élève ne satisfait pas aux exigences minimales. L'atteinte des critères de perfectionnement amène des dixièmes de points supplémentaires.

Le travail réalisé en classe, le temps passé et les activités en lien avec chaque critère influencent évidemment le choix des critères et leur valeur. Au moment de tester cette grille avec ses élèves, l'enseignante-formatrice experte s'est notamment aperçue de son manque de nuances pour attribuer une note. Par exemple, il a été compliqué pour elle de déterminer à partir de quel moment on considère qu'un critère de base ou de perfectionnement a été atteint. Puisqu'un critère ne peut être qu'« atteint » ou « non atteint », un dilemme se pose : un critère partiellement atteint est-il considéré comme non atteint ou atteint ? De plus, un manque dans un seul des trois critères aboutissant forcément à une note négative, l'usage d'une telle grille peut conduire à des résultats très tranchés, avec des notes très négatives pour des élèves qui auraient partiellement atteint les critères de base.

Une nouvelle grille avec pointage a donc été réalisée dans un deuxième temps (annexe 3). Les critères qui avaient été considérés comme indispensables à une bonne production d'un récit oral dans la première grille ont bénéficié de deux à trois fois plus de points que les autres critères. Les critères de perfectionnement, quant à eux, ont été pondérés en fonction du travail réalisé en classe et donc, du temps et de l'importance qui leur ont été accordés. Au-delà de la question du nombre de points précis attribué à chaque critère, il nous est apparu essentiel d'adapter la pondération de chaque critère en fonction, d'une part, de l'importance qu'il revêt par rapport au genre de texte choisi, et d'autre part, de l'attention qui a été portée à ce critère lors du travail avec les élèves. Ainsi, le nombre de points attribués à chaque critère devrait être adapté pour chaque classe, dans la mesure où le travail a lui aussi été différencié en fonction de la classe. Dans certaines classes, d'ailleurs, certains critères ont été supprimés de la grille, parce qu'ils n'avaient finalement pas fait l'objet d'un enseignement. L'avantage de cette deuxième grille est la présence de paliers supplémentaires pour chaque critère, qui permettent une évaluation plus fine que « atteint – non atteint ».

2.4. La réception puis l'aménagement de la grille d'évaluation sommative

La 3e séance de formation s'organise autour de la présentation de la grille proposée par l'équipe des formateurs, de ses usages et des regards critiques portés par les participants sur cette proposition d'évaluation certificative.

2.4.1. La répartition des points

Dans l'outil d'évaluation proposé, la pondération oral/écrit penche clairement en faveur des éléments de contenus attendus dans le récit. L'oral se voit attribuer 6 points sur les 21 de la grille. Un exercice d'attribution des points est réalisé par les participants. Aussitôt émerge la sensation d'être submergé lorsqu'on applique la grille après une seule écoute.

Les participants s'interrogent sur la prise en compte du tweet écrit à la source du récit oral. Un nouveau critère est proposé dans le cours de la discussion : le récit est-il pertinent par rapport au support de base? Ce critère demande de clarifier jusqu'où les élèves peuvent se détacher du tweet initial et quelle place pourrait avoir une spontanéité qui verrait le récit s'éloigner notablement du point de départ proposé. Seule l'histoire, telle qu'elle est comprise par les auditeurs, soit les élèves, est valorisée pour l'attribution des points relevant du contenu. Les écrits de travail élaborés par les élèves ne sont pas considérés comme objets d'évaluation.

2.4.2. Le degré de spontanéité des productions finales

Lorsque surgit la question du nombre de répétitions dont peuvent bénéficier les locuteurs pour jouer leur récit et de la présence de boucles d'évaluations formatives, la plupart des enseignants déclarent avoir proposé aux élèves de gérer de manière souple le temps de préparation : certains élèves se concentrent sur la trame de l'histoire, d'autres répètent de nombreuses fois au risque de réciter le texte. L'échange met en débat le degré de spontanéité des productions finales et les pièges de la répétition. Une participante propose de privilégier la spontanéité et de travailler la voix à d'autres moments, par exemple, lors de lectures de nouvelles. La question du temps à laisser pour que les élèves progressent et celle du moment de l'évaluation surgissent en lien avec les attentes de spontanéité. Plusieurs participants insistent sur leur pratique de lister, lors des activités d'oral, des éléments à observer (le débit par exemple) lorsqu'un camarade s'exprime. Ces éléments s'enrichissent au fur et à mesure et s'intègrent dans tous les moments consacrés à l'oral.

2.4.3. La prise en compte d'un oral réflexif par la coévaluation et de l'expression du jugement professionnel

À la suite de ces réflexions générales autour de la démarche d'évaluation certificative proposée, la discussion met en évidence quelques points à améliorer dans la séquence. Ainsi, il faudrait ajouter des modules sur l'intonation et sur l'insertion de dialogues, qui dynamisent le récit. Dans la production analysée, le dénouement, pourtant travaillé en classe, se montre peu saisissable. Une progression de la production initiale à la production finale est perceptible, mais non aboutie. Un critère de progression entre la production initiale et la production finale fait débat. Faut-il en tenir compte dans l'attribution de points? Quelques enseignants ont d'ailleurs demandé aux élèves de s'autoévaluer sur la base de leur première production. Lors de l'évaluation certificative, l'enseignant prend alors en compte la capacité de l'élève à s'autoévaluer et à progresser à partir des prises de conscience effectuées. La question de qui évalue et d'une éventuelle coévaluation permet de croiser des regards divergents parmi les participants. La proposition d'une autre pondération mettant davantage en évidence l'oral surgit au sein du groupe. Accorder plus de points à des éléments spécifiques à l'oral permettrait de mieux mesurer la progression des élèves en développant des indicateurs communs. Les élèves se responsabiliseraient davantage en

prenant conscience de leurs forces et faiblesses pour inscrire dans la durée les apprentissages et pour les distinguer. Il est aussi relevé qu'un travail sur le corps et la posture nécessite un temps très important pour mesurer des progrès.

Le débat autour du jugement professionnel se poursuit par des interrogations sur la place du PER dans les grilles d'évaluation. Ce dernier est, en effet, perçu comme donnant les grands axes, mais d'autres chemins existent. Les éléments de progression d'apprentissages (d'ailleurs évalués comme peu nombreux et lacunaires dans le PER volet oral) sont considérés comme du charabia par plusieurs participants, qui excluent ces éléments de leurs grilles d'évaluation. Il faudrait développer une plus grande précision pour détailler ce qui est attendu. Un consensus émerge autour d'une démarche qui permet, durant le travail formatif, de construire avec les élèves les éléments sur lesquels porte l'apprentissage, en veillant à utiliser un vocabulaire compréhensible pour eux. Si des critères précis permettent aux élèves de prendre conscience des dimensions de l'oral, ils devraient être exercés sur plusieurs séquences durant l'année. Par ailleurs, la subjectivité de l'évaluateur se verrait limitée par des indicateurs distincts et précis, travaillés et évalués tout au long d'une année scolaire, voire d'un cycle : la subjectivité s'exprimerait de façon cohérente dans la durée. Chacun constate, en parallèle, que l'évaluation de l'oral contient une grande part de subjectivité, ce qui semble générer une attitude d'indulgence dans la notation qui, le plus souvent, va de 4 à 6 sur 6, sans occurrence de note insuffisante.

2.5. Les grilles produites par les enseignants formés pour évaluer les productions finales de leurs élèves.

Les échanges nourris lors des séances de formation continue ont cédé la place au travail mené en classe par les participants qui ont pu reprendre à l'identique la grille d'évaluation proposée par l'équipe de formateurs, l'aménager ou en proposer une nouvelle. La grille prototype est-elle reprise à l'identique ou des aménagements interviennent-ils? Nous avons récolté quatre grilles d'évaluation certificative élaborées par les participants (voir annexe 4 pour un exemple d'une grille d'une enseignante). Il s'agit ici d'observer les écarts et points de convergence entre la grille de l'équipe de recherche et celles des enseignants. Nos observations portent sur les consignes de passation, sur les conditions de passation, sur la formulation des critères et sur leur pondération.

Les consignes et conditions de passation apparaissent relativement semblables dans les quatre situations d'évaluation observées. Le récit attendu des élèves s'appuie sur les tweets choisis lors de la production initiale et est enrichi au fur et à mesure du travail mené en classe. Un participant a préféré proposer de nouveaux supports au récit (trois images) afin d'évaluer le transfert des acquis des élèves. Une enseignante a ajouté des consignes plus précises (durée du récit, choix d'un système pour les temps des verbes, etc.) afin d'ajuster la consigne proposée en formation aux modèles utilisés en cours d'année pour d'autres évaluations sommatives afin que les élèves bénéficient d'un support familier.

Les choix des éléments évalués par les enseignants ainsi que la pondération oral/contenus portent la trace de décisions opérées lors de la conduite de l'enseignement. On relève d'abord une claire partition entre les tenants d'un appui explicite sur les éléments de la progression des apprentissages présents dans le plan d'études et ceux qui privilégient des reformulations afin de rendre plus concrets ces éléments pour les élèves (la grille de l'annexe 4 en est un exemple). Ces choix débouchent sur des écarts très importants dans la pondération des critères portant sur

l'oral dans l'attribution de la note finale (d'un ratio de 16% pour l'oral/ 84% contenus à un ratio de 60% pour l'oral /40% contenus). Une seule des quatre grilles a retenu précisément les propositions de l'équipe des conceptrices. Les participants à la formation ont tous de nombreuses années de pratique d'enseignement, ils ont aménagé la grille prototype afin de l'aligner sur ce qu'ils ont enseigné et sur leurs pratiques évaluatives ordinaires. Les caractéristiques du genre « récit oral » travaillées lors de la formation sont, pour la plupart, présentes dans les quatre grilles analysées. Quelques éléments apparaissent dans l'une des grilles et enrichissent le prototype : l'observation de la gestuelle, la durée, la syntaxe et le vocabulaire. La durée est également précisée sur l'une des grilles afin d'éviter des productions trop longues et répétitives. Une seule des grilles fait disparaitre quelques caractéristiques du genre : le récit performé à deux, le contact visuel et l'enrichissement du récit par des péripéties.

Globalement, les dimensions du genre proposées en formation apparaissent dans les grilles d'évaluation. Dans deux cas sur quatre, plus de points sont accordés aux caractéristiques de l'oral dans les grilles des formés. Aucun participant n'a souhaité travailler avec une grille déclinant les performances des élèves selon des critères de base et des critères de perfectionnement. Unanimement, la pratique des points est adoptée.

3. Troisième partie : Bilan de la formation et des outils proposés

Au terme de cette contribution, nous sommes en mesure de faire le bilan de la portion de la recherche design consacrée au 3e cycle de l'école obligatoire et de pointer certains *réaménagements itératifs et interactifs* susceptibles de combler l'écart entre la recherche et le terrain. Nous reprenons ici les trois grands objectifs de recherche énoncés en introduction.

Parmi les points positifs de la didactisation du court récit oral proposée dans notre formation, les enseignants déclarent avoir aimé profiter du plaisir (le leur, comme celui de leurs élèves) conféré par le spontané. Ce plaisir, pour eux, requiert la formulation d'une consigne souple. Ils ont aussi beaucoup apprécié expérimenter les activités portant sur les aspects paraverbaux et non verbaux avec le comédien professionnel avant de les mettre en œuvre avec leurs élèves. Ils ont d'ailleurs constaté l'importance d'expliciter le travail des contraintes de l'oralité et de les rendre présentes tout au long des activités d'oral menées en classe. Les volets « voix » et « corps » bénéficieraient d'un travail en amont et permettraient à l'élève de transférer ses acquis dans un récit sans exiger de trop nombreuses répétitions, dans l'idée de l'amener à développer un oral réflexif. Une majorité des participants souhaite faire évoluer la grille vers une pondération penchant davantage du côté des critères d'oralité, quitte à moins attribuer de points aux éléments attendus dans le récit.

La réception des outils d'évaluation par les enseignants et les aménagements et usages qui en ont découlé sont partie intégrante du design itératif de notre recherche. Tout au long des séances de formation, plusieurs constats relatifs à l'évaluation du récit inventé à l'oral apparaissent :

- le respect du tweet à la source du récit oral n'est pas pris en compte : ce qui fait sens est le récit tel que saisi par les élèves auditeurs, résultant de l'intrigue construite par les élèves conteurs ;

- la prise en compte des éléments de textualité demeure un véritable défi dans l'évaluation des récits oraux spontanés, bien que tous, formateurs comme enseignants, admettent que les marques verbales de temps font partie de la cohésion discursive, car elles marquent les plans du discours en différenciant l'avant-plan de la trame narrative de l'arrière-plan. L'évaluation de cette gestion discursive *on line* semble impossible, voire inutile. Ici, une modélisation de la gestion des temps du verbe en fonction des phases de la production du récit spontané (amorce, phases du récit, conclusion) se serait avérée nécessaire ;
- le récit des élèves doit être enregistré pour permettre plusieurs écoutes ou visionnages afin, d'une part, de pouvoir prendre en compte les divers critères attendus et, d'autre part, de mieux prendre en compte les progrès réalisés de la production initiale à la production finale. Ici aussi, dans l'idée de développer des capacités d'oral réflexif chez les élèves, ce travail continu d'observation et d'évaluation de ses propres ou des productions de ses camarades s'avère incontournable. La coévaluation de la production par les élèves pairs ne devrait-elle pas faire partie de l'évaluation? Est-ce que tous les points devraient être laissés à la charge de l'enseignant?

La synthèse des échanges fait aussi émerger des résistances connues de l'enseignement et de l'évaluation de la production de l'oral. Elles portent sur l'articulation entre le choix des critères relatifs aux caractéristiques du genre attendu et le degré de liberté accordé aux élèves lors de la passation :

- Comment évaluer une performance à deux voix? Cette question d'un récit polygéré n'est pas apparue dans les deux premières phases de la recherche design. Les élèves du premier et deuxième cycle du primaire ont beaucoup moins de peine à parler spontanément devant leurs pairs; ils font preuve de moins de retenue. Faire performer des récits spontanés avec des adolescents demande un cadrage plus serré.
- Dans le même ordre d'idée, comment penser les conditions de présentation? Dans quelle mesure, la production doit-elle demeurer spontanée? Peut-on penser proposer un canevas de production pour amener la production d'un oral préparé? Si cette option est retenue, quelle place accorder à l'écrit dans cette préparation?

Le dispositif de la recherche design a instauré une réciprocité bienveillante entre les acteurs qui a été soulignée à de maintes reprises, tant de la part des formateurs que des enseignants. Ce mode d'interaction favorise le développement ultérieur des outils et contribue à leur conférer de la validité didactique (Bain & Schneuwly, 1993).

4. Références bibliographiques

Adam, J.-M. (1984). *Le Récit*. PUF, « Que sais-je ? ».

Bain, D., & Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : De la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. Dans L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud, *L'évaluation formative et didactique du français* (pp. 51-79). Delachaux & Niestlé.

Baroni, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue.* https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_91F2FABBCF53.P001/REF.pdf

Bronckart, J.-P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. Dans M. Brossard & J. Fijalkow (Éds), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 237-250). Presses Universitaires de Bordeaux.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche & formation*, 87, 77-96. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510

CIIP (2010). *Plan d'études romand*. CIIP.

Côté, R., Tardif, J., & Munn, J. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation*. ECEM. Consulté en ligne le 25 avril 2021 au ,https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MHHC8VF9-1BVD5FD2VF3/ED0220a%20%C3%89laboration%20d%27une%20grille%20d%27%C3%A9valuation.pdf.

De Ketele, J.-M., (1989). *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.

Direction générale de l'enseignement obligatoire (2020). *Cadre général de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation du travail des élèves*. DFJC.

Dister, A., & Moreau. M.-L. (2020). I*nclure sans exclure. Les bonnes pratiques de rédaction inclusive*. Bruxelles : Direction de la Langue française – Service général des Lettres et du Livre - Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté en ligne le 23 juillet 2021 au http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?id=16744

Dolz, J., Mabillard, J. P., & du Valais, H. É. P. (2017). Enseigner la compréhension orale: un projet d'ingénierie didactique. Dans de Pietro, J.-P., Fisher, C. & Gagnon, R. (Éds). *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (109-130). Presses universitaires de Namur.

Gagnon, R., de Pietro, J.-F., & Fisher, C. (2017). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 11-40). Presses universitaires de Namur.

Gagnon, R., Guillemin, S., Ticon, J., & Bourdages, R. (2020). A la recherche d'objets d'enseignement pour travailler la production orale au secondaire 1 : le cas de la scène de théâtre et du texte poétique. *Recherches*, *73*, 88-103.

Gagnon, R., Bourhis, V., & Bourdages, R. (2020). Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ? Une grille comme outil de formation et de recherche. *Pratiques*, « Oralités et littératies », 183-184, 7791. http://hdl.handle.net/20.500.12162/3440

Gagnon, R., Bourdages, R., Frossard, D., & Panchout-Dubois, M. (2018). Conter à l'oral au primaire ; mesure de quelques effets d'un outil d'aide à la structuration du récit: les cartes à raconter. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_07009.pdf

Gagnon, R., & Laurens, V. (2018). Dispositifs d'alternance et circulation des savoirs entre institution et terrain scolaire. Dans J. Dolz & R. Gagnon, *Former à enseigner la production écrite*, Presses universitaires du Septentrion, pp. 309-344, 2018, 978-2-7574-2371-4. ⟨halshs-02276586⟩

Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2019). *Conception continuée dan l'usage d'outils didactiques innovants au service de l'amélioration des apprentissages des élèves : un cadre théorique et deux études empiriques*. Communication au REF, Montpellier, juillet 2019.

Lafortune, L., & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lépine, M. (2011). Du schéma narratif au couple noeud-dénouement. *Québec français*, *162*, 66–67.

Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Les presses de l'université Laval.

Plane, S., & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, *22*, 3-17.

Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation*. De Boeck.

Sanchez, E., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation & Didactique*, 9(2), 73-94.

Simard, C., Dufays, J-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.

Vygotski, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. Dans B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Éds), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-48). Delachaux & Niestlé.

Annexes

1. Grille de coévaluation par les pairs

Grille de coévaluation par les pairs

Objectif L1 33 — Comprendre et analyser des textes oraux de genres différents et en dégager les multiples sens...
...en déterminant une stratégie d'écoute et en prenant des notes.

Consigne d'écoute : « Comprendre le récit oral des camarades, et en proposer une reformulation : »

Compréhension /**réception du récit oral par l'auditoire** Est-ce que les élèves auditeurs·trices ont compris le récit oral performé par les élèves ou par l'élève?	- tout à fait compris ; je peux reformuler facilement la trame du récit - partiellement compris ; j'ai de la peine à reconstituer la trame du récit et à la reformuler - pas du tout compris ; je n'arrive pas à saisir la trame et à reformuler le récit	Commentaires

2. Grille d'évaluation sommative comprenant des critères de base et des critères de perfectionnement

Consigne: *« Tu viens de lire une histoire brève que tu as envie de partager, car elle t'a surpris·e ou amusé·e. Tu la racontes à des ami·es pour les divertir en la développant et en donnant libre cours à ton imaginaire.*

Ton histoire racontée seul·e ou en groupe de deux dure de 1'30 à 3 minutes. »

Critères de base	*Indicateurs*
Planification de la production orale en tenant compte des caractéristiques du genre choisi et des préparations qu'elle suppose	La production orale s'organise en 3 parties (phases du récit) § Noeud § Péripéties § Dénouement
	Des éléments de cadrage sont précisés à un moment donné Lieu, temps, personnages et leurs relations

Respect de la chronologie et/ou de la logique des événements (L132)	Les actions du récit s'enchainent le plus souvent de façon cohérente
Adaptation du ton, du **volume,** de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation	Le débit de la voix ou le volume de la voix traduit une urgence de dire, de dénoncer, de révéler…

Critères de perfectionnement	*Indicateurs*
Observation du protocole de la production orale propre au **récit oral performé à deux voix**	Le récit est performé à deux voix et la parole est répartie de façon équitable (s'il y a deux élèves ou plus) et prise en charge de la narration avec insertion de paroles rapportées
Recherche **du contact visuel**	La voix et le corps permettent de capter l'attention de l'auditeur
Adaptation de la production orale *(précisions, reformulations, répétitions…)* et de son contenu *(exemples, anecdotes*…)	Le récit de base a été enrichi de péripéties surprenantes ou qui permettent à l'auditeur de se représenter la scène
Adaptation des **temps des verbes** (plutôt au présent et au passé composé)	Le système des temps (présent de narration ou PC/IMP ou PS/IMP) est maintenu

Pour avoir 4, il faut que tous les critères de base soient présents + ½ par critère de perfectionnement présent dans la production orale.

Résultat:

Commentaires:

3. Grille certificative avec des points

Critères	*Indicateurs / points*	*Commentaire*
***Planification** de la production orale en tenant compte des caractéristiques du genre choisi et des préparations qu'elle suppose*	*La production orale s'organise en trois parties :* *§ noeud* *§ péripéties* *§ dénouement. (6)*	
	Des éléments de cadrage sont précisés à un moment donné : *lieu, temps, personnages et leurs relations. (3)*	
***Adaptation** de la production orale (précisions, reformulations, répétitions,…) et de son contenu (exemples, anecdotes,…)*	*Le récit de base a été enrichi de péripéties surprenantes ou qui permettent à l'auditeur·trice de se représenter la scène. (2)*	
***Respect de la chronologie** et/ou de la logique des évènements (L132)*	*Les actions du récit s'enchainent le plus souvent de façon cohérente. (3)*	
*Adaptation des **temps des verbes** (plutôt au présent et au passé composé)*	*Le système des temps (présent de narration ou PC/IMP ou PS/IMP) est toujours maintenu. (1)*	
*Observation du protocole de la production orale propre au **récit oral performé à deux voix***	*Le récit est performé à deux voix et la parole est répartie de façon équitable (s'il y a deux élèves ou plus) et prise en charge de la narration avec insertion de paroles rapportées. (2)*	
*Adaptation du ton, du **volume,** de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation*	*Le débit ou le volume de la voix traduit une urgence de dire, de dénoncer, de révéler… (2)*	
*Recherche **du contact visuel***	*La voix et le corps permettent de capter l'attention de l'auditeur. (2)*	

Total 21 pts.

Note = total des points divisé par 3,5

4. Grille d'évaluation d'une des enseignantes

9VP1 : LE RECIT ORAL A DEUX VOIX
EVALUATION de la présentation orale

Ta prestation avait pour contenu un récit inventé. Ses objectifs étaient une prise de parole efficace pour raconter, à deux, une brève histoire captivante. Voici le détail de ton évaluation :

Nom de l'élève :

Prestation orale : total des points	**/13**
Le propos est audible pour tous/toutes	/1
Le propos est intelligible (diction)	/1
Dès le début, l'élève capte l'attention de l'auditoire	/1
Le volume s'adapte aux moments du récit	/1
Le débit s'adapte aux moments du récit	/1
L'élève maîtrise les silences	/1
L'histoire est racontée avec du ton	/1
L'élève s'exprime naturellement, avec fluidité	/1
L'élève interagit de manière efficace avec son/sa partenaire	/2
L'élève maîtrise son regard	/1
L'élève maîtrise sa gestuelle	/1
L'élève maîtrise sa posture	/1

Contenu : total des points	**/13**
Le récit est compréhensible	/1
Le récit s'organise en trois parties (nœud, péripéties, dénouement)	/3
Les informations de cadrage (lieu, temps, personnages) sont précisées à un moment donné	/1,5
Les actions du récit s'enchaînent de façon cohérente	/1
Les enrichissements permettent de se représenter les scènes	/1
Les temps verbaux sont cohérents	/1
Le récit est au système du présent	/1
Le vocabulaire est riche, précis et varié	/1,5
Le temps est respecté (environ 2 minutes)	/1
Le récit raconté est original, émouvant, fort, drôle, particulier…	/1

Total /26

Remarques éventuelles: