

Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves

Seven dilemmas encountered by elementary school teachers when evaluating students' oral presentations

Marie-France Stordeur – marie-france.stordeur@uclouvain.be

Frédéric Nils – frederic.nils@uclouvain.be

Stéphane Colognesi – stephane.colognesi@uclouvain.be

Université catholique de Louvain - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Pour citer cet article : Stordeur, M-F., Nils, F., & Colognesi, S. (2021). Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 7-37. <https://doi.org/1048782/e-jiref-7-2-7>

Résumé

L'évaluation de l'oral, surtout en situation de prise de parole, est complexe tant pour les enseignants que pour les élèves. Cela est notamment dû au fait que l'oral comporte des dimensions relatives à l'individu. Pour les enseignants, la question du « comment » évaluer reste entière, d'autant plus qu'ils ne disposent pas d'outil spécifique pour évaluer l'oral ou les exposés, et qu'ils doivent choisir tant les objets de l'oral à évaluer que les formes d'évaluation à mobiliser.

Une question de recherche sera au cœur de notre communication : comment des enseignants du primaire évaluent-ils les exposés oraux de leurs élèves et quels dilemmes rencontrent-ils dans cette tâche ? Pour y répondre, nous avons mené des entretiens auprès de 16 enseignants de fin du primaire en Belgique francophone, aux profils variés et à différents stades de carrière. Une analyse de contenu a été appliquée aux propos enregistrés et aux grilles d'évaluation collectées.

Les résultats montrent que les enseignants sont confrontés à 7 dilemmes lorsqu'ils sont amenés à évaluer un exposé oral. Ces dilemmes concernent (1) la fonction de l'évaluation, (2) l'implication de l'orateur et/ou (3) des pairs, (4) les modalités, (5) les outils utilisés, (6) le moment, et (7) la prise en compte de la charge émotionnelle des élèves. Bien qu'ils puissent intervenir dans d'autres disciplines, nous avons montré en quoi ces dilemmes sont plus présents pour l'évaluation de l'oral.

Mots-clés

Exposé oral, pratiques déclarées, évaluation, dilemmes, émotions.

Abstract

The assessment of speaking, especially in speaking situations, is complex for both teachers and students. This is due in particular to the fact that speaking involves dimensions relating to the individual. For teachers, the question of "how" to evaluate remains unanswered, especially since they do not have a specific tool for evaluating speaking or presentations and must choose both the objects of speaking to be evaluated and the forms of evaluation to be used.

A research question will be at the heart of our paper: How do elementary school teachers evaluate their students' oral presentations and what dilemmas do they encounter in this task? To answer this question, we conducted interviews with 16 late elementary school teachers in French-speaking Belgium with different profiles and at different career stages. A content analysis was applied to the recorded remarks and the evaluation grids collected.

The results show that teachers are confronted with 7 dilemmas when they have to assess an oral presentation. These dilemmas concern (1) the function of the assessment, (2) the involvement of the speaker and/or (3) the peers, (4) the modalities, (5) the tools used, (6) the timing, and (7) taking into account the emotional load of the students. Although they may occur in other subjects, we have shown how these dilemmas are more present in oral assessment.

Keywords

Oral presentation, declared practices, evaluation, dilemmas, emotions.

1. Introduction

Dans le contexte scolaire, l'oral englobe la prise de parole et la compréhension des messages écoutés. Pour Alexander (2012), l'oral correspond à ce que l'école travaille pour développer les capacités langagières des élèves quand ils expriment leur pensée et lorsqu'ils veulent communiquer avec les autres, dans l'éducation et dans la vie.

Si de nombreux travaux ont mis en évidence l'importance d'un enseignement dédié à l'oral en classe pour notamment favoriser l'apprentissage de la lecture (Bianco, 2015), contribuer au développement de la pensée (Muijs et al., 2014), éviter une surcharge cognitive à l'élève (Sweller et al., 2011), ou encore réduire l'échec scolaire et l'exclusion scolaire (Le Cunff & Jourdain, 2008 ; Nonnon, 2016), il appert que l'oral « reste un parent pauvre des pratiques ordinaires » (Dupont & Grandaty, 2020, p. 153). Dans ce sens, l'oral comme objet d'enseignement passe bien après l'apprentissage de la lecture et de l'écriture alors même que « les compétences disciplinaires – écouter/lire, parler/écrire – doivent être d'égale importance » (Pacte pour un Enseignement d'Excellence, 2017, p. 48).

En effet, prescrit par les programmes et omniprésent dans les pratiques de classe comme oral spontané - sans mise en pratique préalable - ou comme oral préparé (Dumais & Soucy, 2020), l'oral est cependant peu enseigné. Cela est dû notamment au fait que les enseignants se sentent peu outillés et peu formés pour l'enseigner (Colognesi & Dolz, 2017 ; Dumais et al., 2017 ; Sénéchal, 2017 ; Wiertz et al., 2020), qu'ils considèrent que c'est moins prioritaire que d'autres volets (Sénéchal, 2020) et qu'ils trouvent cette discipline plus compliquée à enseigner et à évaluer que les autres (Lafontaine & Messier, 2009 ; Simard et al., 2019). Une des raisons de ces difficultés à enseigner et, partant, d'évaluer l'oral est que dans sa dimension « Savoir Parler », il contient des aspects indissociables de l'individu comme personne (Gagnon et al., 2017) : son regard, sa voix, sa posture, etc., en d'autres termes « plusieurs facettes qu'il est difficile de ne pas considérer comme autant de composantes de sa propre construction identitaire » (Lavoie & Bouchard, 2017, p. 259).

Pourtant, dans les classes, des temps où l'oral intervient existent, mais il s'agit souvent d'un oral « travaillé », et pas (nécessairement) « enseigné » (Dupont & Grandaty, 2020). Ainsi, l'expression personnelle, la récitation ou la poésie, l'exposé oral, la causerie en grand groupe et la lecture à haute voix sont les activités les plus fréquemment mobilisées (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Nolin, 2015). Plusieurs études ont, par ailleurs, montré que l'exposé oral est l'une des pratiques favorites des enseignants du primaire dans les différents territoires francophones (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumais & Soucy, 2020 ; Sales-Hitier & Dupont, 2020). C'est pour cela, notamment, qu'il est au cœur de cette contribution.

Les spécialistes du domaine considèrent que l'exposé est une tâche complexe nécessitant un apprentissage à part entière, mêlant le français oral et écrit, et possiblement les matières relatives à l'éveil historique, géographique ou les sciences (Dumortier et al., 2012). Ceci est d'autant plus important pour les élèves que la compétence en exposé sera mobilisée tout au long de leur scolarité obligatoire, mais également dans leurs études supérieures, voire dans leur vie professionnelle (Simonet, 2000). De plus, au moment de trouver un travail, la compétence en communication est une des *soft skills* tant recherchées par les employeurs (Robles, 2012).

Des chercheurs se penchent actuellement sur des critères de validité didactique pour les dispositifs d'enseignement de l'oral (Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019) et une étude récente a

mis en exergue les pratiques efficaces pour enseigner l'oral (Colognesi & Hanin, 2020). Il y est question de temps scolaire dédié à l'oral, du climat de classe favorisant la prise de risque que comporte l'oral, de réoralisations (Colognesi & Dolz, 2017) nécessaires en vue d'améliorer sa production et du soutien de l'enseignant et des pairs, dans une perspective collaborative. Mais la question du « comment » évaluer l'oral qui a fait l'objet d'un enseignement/apprentissage reste très présente (Dumais et al., 2017 ; Wiertz et al., 2020), d'autant plus que les enseignants disposent de peu d'outils pour évaluer l'oral, ce qui les place en tension entre les différentes formes d'évaluation qu'ils connaissent et les objets de l'oral, assez flous pour eux.

L'objectif de cette contribution est d'apporter des informations concernant l'évaluation formative (De Ketele, 2010 ; Mottiez-Lopez, 2015) et certificative (De Ketele, 2010 ; Mottiez-Lopez & Allal, 2008) de l'exposé oral au primaire. Nous avons fait le choix de mener une approche qualitative à visée compréhensive, plus précisément une recherche phénoménologique (Creswell, 2007) pour mieux comprendre les pratiques évaluatives des exposés et les choix difficiles que doivent poser les enseignants. Cela permettrait d'avoir un état des lieux des leviers et des difficultés face à cette évaluation, et ainsi de pouvoir soutenir les enseignants dans cette tâche. Notre question de recherche est donc la suivante : comment des enseignants du primaire évaluent-ils les exposés oraux de leurs élèves et quels dilemmes rencontrent-ils dans cette tâche ?

Nous les avons appelés dilemmes, dans le sens de Miesusset (2013), car l'enseignant est obligé de poser un choix entre deux possibilités. Ces deux possibilités pouvant être considérées comme souhaitables ou non (Prairat, 2013)

Dans les lignes suivantes, nous présentons successivement le cadre théorique mobilisé, la méthodologie utilisée, les principaux résultats et une discussion-conclusion proposant des perspectives pratiques et théoriques.

2. Cadre théorique

Dans cette partie, le premier point aborde les exposés oraux et leur pratique en milieu scolaire, et le second point est consacré à l'évaluation de l'oral.

2.1. Les exposés oraux en classe

L'exposé oral est « un genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose » (Dolz & Schneuwly, 2016, p. 143), avec intervention ou non du public et utilisation ou non de « moyens audio-scripto-visuels » (Chamberland et al., 2006, p. 37).

À l'école, l'exposé prend souvent la forme d'une présentation devant la classe (Sales-Hitier & Dupont, 2020) ou, moins fréquemment, d'une prise de parole devant une assemblée d'école avec la présence des parents (Millard & Menzies, 2019) ou d'un exposé enregistré (Colognesi & Dumais, 2020 ; Stordeur & Colognesi, 2020). Habituellement, les consignes de réalisation sont données en classe, mais le travail de préparation s'organise à la maison, sans enseignement préalable (Sénéchal, 2017). Le danger est alors de voir uniquement certains élèves réussir la tâche, notamment ceux qui peuvent bénéficier de l'aide des parents.

Somme toute, l'exposé oral est bien une tâche complexe que les élèves ont tous besoin d'apprendre. En outre, l'exposé est une sorte de genre oral hybride nécessitant des passages constants par l'écrit au moment des consignes, de la préparation (prise de notes au moment de la recherche documentaire, rédaction d'une affiche, notes pour l'orateur) et à celui de la présentation grâce au panneau qui constitue un support précieux pour l'orateur et pour l'auditeur (Dolz et al., 2006 ; Pfeiffer-Ryter et al., 2004). Cette articulation est également identifiée par Dumortier et ses collègues (2012) lorsqu'ils distinguent cinq dimensions de l'exposé oral, également mises en évidence par Dolz et Schneuwly (2016) : (1) sa structure monologique ; (2) ses contenus à travailler et à transmettre ; (3) son organisation interne précise avec la phase d'ouverture, l'introduction, la présentation du plan, le développement thématique, la phase récapitulative et la conclusion) ; (4) les supports à élaborer pour soi et pour l'auditoire, et enfin (5) la textualisation de l'oral (éléments linguistiques, paralinguistiques).

2.2. L'évaluation de l'oral

Allal (2020) explique que l'évaluation en classe comprend des « activités, tant formelles qu'informelles, qui sont orchestrées par les enseignants afin d'évaluer l'apprentissage des élèves sous leur responsabilité pédagogique et de promouvoir la participation des élèves à l'évaluation de leur propre apprentissage » (p. 333). À ce sujet, Tardif et Lessard (1999) soulignent que l'évaluation est une opération difficile qui ne consiste pas uniquement à comptabiliser mécaniquement des notes/points, mais qui semblerait correspondre à « un processus social assez complexe où le jugement professionnel des enseignants est confronté à une multitude de critères, d'attentes, de besoins, de normes et de difficultés » (Tardif & Lessard, 1999, pp. 134-135). Pour Mottiez-Lopez et Allal (2008), cela peut aller jusqu'à adapter les procédures d'évaluation prévues pour tous les étudiants aux situations particulières de certains élèves, ce qui équivaut à introduire une part de différenciation dans l'évaluation.

Pour diminuer les biais, augmenter la cohérence et la rigueur de l'évaluation, Mottiez-Lopez et Allal (2008) conseillent aux enseignants de tabler sur l'explication aux élèves des contenus évalués et sur la manière dont ils seront évalués, sur le travail collaboratif entre enseignants et sur la confrontation de leurs évaluations avec les épreuves externes standardisées.

2.2.1. Différents types d'évaluation en classe

L'enseignant peut avoir recours à différents types d'évaluation suivant les buts poursuivis. Premièrement, l'évaluation à visée pronostique amène à évaluer l'élève dans le but de prévoir sa réussite dans la formation qui lui sera donnée (Mottiez-Lopez & Allal, 2008 ; Wegmuller & Allal, 1997). Deuxièmement, dans une optique de formation et d'accompagnement, l'enseignant peut utiliser, en cours d'apprentissage, l'évaluation formative pour adapter son enseignement en fonction des besoins des élèves (De Ketele, 2010 ; Mottiez-Lopez, 2015). Troisièmement, pour établir un bilan à communiquer à des interlocuteurs extérieurs à la relation pédagogique, l'enseignant peut mobiliser l'évaluation sommative. Sa visée est informative quand il s'agit de communiquer les acquisitions ou la progression de l'élève, ou certificative quand le bilan atteste socialement le niveau d'acquisition ou de progression de l'élève (De Ketele, 2010 ; Mottiez-Lopez & Allal, 2008 ; Wegmuller & Allal, 1997).

2.2.2. Spécificités de l'évaluation de l'oral

Concernant la communication orale en classe, Perrenoud (1994) a montré qu'elle est une pratique complexe à gérer, à enseigner et à évaluer. Il a d'ailleurs identifié onze dilemmes liés à l'oral auxquels l'enseignant peut être confronté en classe. Parmi ces onze dilemmes, deux sont directement en lien avec l'évaluation de l'oral. Premièrement, le dilemme de la norme langagière quand l'enseignant ressent une pression pour donner la première place à la correction de la forme au détriment de l'efficacité du message ou de la spontanéité de l'élève qui communique. Deuxièmement, le dilemme autour de l'erreur, de la rigueur et de l'objectivité quand l'enseignant se sent tiraillé entre un apprentissage avec le moins d'erreurs possibles et le fait de laisser une place aux prénotions des élèves qui risquent de contenir des erreurs. Pour Perrenoud (1994), les onze dilemmes demandent une décision réfléchie au cas par cas en fonction du groupe-classe, du contexte et des enjeux en présence.

Dans le champ spécifique de l'évaluation de l'oral, des travaux ont montré que certains enseignants l'évaluent essentiellement pour fournir une note au bulletin alors que d'autres se disent peu enclins à évaluer formellement l'oral au primaire (Dumais et al., 2017); tout au plus, communiquent-ils aux parents comment leur enfant participe verbalement au cours (Millard & Menzies, 2019, p. 49). Dans les deux cas, ils expriment le fait qu'il semble plus simple d'évaluer un oral préparé qu'un oral spontané (Dumais & Soucy, 2020). Dans leur étude sur l'évaluation de l'oral, Lafontaine & Messier (2009) rapportent que les grilles d'évaluation et la rétroaction verbale sont les plus utilisées.

2.2.3. Pratiques efficaces pour évaluer l'oral

Plusieurs pratiques ont montré leur efficacité pour évaluer l'oral. C'est notamment le cas de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs. L'autoévaluation invite l'élève à fournir un retour réflexif sur ses propres performances à partir de traces, mais cela peut représenter un défi lorsqu'il s'agit d'évaluer une performance orale qui est « volatile » (Lavoie & Bouchard, 2017). Des travaux ont mis en évidence que les enregistrements vidéos peuvent aider l'orateur à s'autoévaluer, qu'il soit élève à l'école élémentaire (Stordeur & Colognesi, 2020) ou étudiant dans le supérieur (Colognesi & Dumais, 2020 ; Lavoie & Bouchard, 2017). En effet, celui qui prend la parole a la possibilité de se revoir autant de fois qu'il le désire, ce qui lui permet de faire « une analyse plus fine de l'expression orale » (Lavoie & Bouchard, 2017, p. 261).

L'évaluation par les pairs (ou évaluation mutuelle) peut être définie comme une information sur une tâche qu'un apprenant communique à un pair de même statut afin d'améliorer sa performance (Huisman et al., 2019). Elle implique deux ou plusieurs étudiants dans l'évaluation de leurs acquis, approches, difficultés et progrès respectifs (Gielen et al., 2010 ; Wegmuller & Allal, 1997) dans une relation symétrique (Allal, 1999). L'évaluation par les pairs peut être normative si les pairs donnent des points, qualitative s'ils apportent un commentaire sur le travail d'un condisciple ou descriptive s'ils utilisent des critères pour distinguer les forces et les faiblesses (Lafontaine, 2007). Elle peut varier quant au mode de communication (oral, écrit, en ligne) et à la précision du retour sur la performance (élaboré ou global) (Double et al., 2020). Un double bénéfice de l'évaluation par les pairs a été montré : les élèves améliorent leurs prestations sur la base de ce qu'ils reçoivent comme commentaires, mais aussi en fonction des commentaires qu'ils formulent eux-mêmes à leurs pairs (Colognesi & Lucchini, 2018 ; Dumais et al., 2017). De plus, lorsque l'élève endosse les deux rôles d'évaluateur et d'évalué, son apprentissage en bénéficie davantage que lorsqu'il est uniquement évalué (Double et al., 2020). Et quand les pairs sont amenés à négocier ensemble

le retour à donner à l'orateur, ils fournissent plus de conseils pour viser l'amélioration (Colognesi et al., 2020).

Néanmoins, tant dans une perspective formative ou certificative – et même pronostique – il semble que l'évaluation de l'oral à l'aide de grilles critériées soit appropriée (Dunbar et al., 2006 ; Lafontaine & Messier, 2009), mais que ces grilles sont encore trop peu nombreuses (Wiertz et al., 2020). Pourtant, elles permettent aux évaluateurs d'obtenir un jugement valide - qui évalue bien ce que l'on dit évaluer (De Ketele, 2010 ; Gérard, 2009) - de la performance en utilisant un système d'évaluation analytique dans lequel chaque composante est évaluée individuellement (Jonsson & Svingby, 2007 ; Lavoie & Bouchard, 2017). Cela est d'autant plus important puisque l'oral ne doit pas être évalué comme un tout (Lafontaine & Préfontaine, 2007). L'évaluation critériée peut également être définie au-delà des grilles puisque « la « logique critériée » consiste à exiger que chaque critère minimal soit maîtrisé pour considérer que l'élève maîtrise la compétence évaluée » (Gérard, 2009, p. 138). Les grilles sont constituées de dimensions subdivisées en critères reliés à une échelle d'évaluation, ce qui permet d'obtenir un jugement objectif grâce à des critères applicables le plus objectivement possible pour tous (Dunbar et al., 2006 ; Pomplun et al., 1998). Il importe également que le jugement soit équitable, c'est-à-dire que tous les élèves aient autant de chances de pouvoir montrer leurs compétences. Pour y parvenir, Baartman et ses collègues (2007, 2013) suggèrent que les compétences les plus importantes pèsent plus lourd dans l'évaluation et que l'enseignant s'assure de ne pas favoriser certains élèves en réfléchissant à la présence de biais possibles.

Les grilles de critères sont aussi utiles pour l'enseignant qui peut les considérer comme des objectifs d'apprentissage afin de structurer son enseignement (Berthiaume, et al., 2011). Les travaux de Wiertz et ses collègues (2020) ont montré que les enseignants ont des difficultés non seulement quand ils élaborent, mais aussi quand ils utilisent des grilles en classe. De plus, leurs normes de référence sont influencées par des situations langagières et les références de l'écrit. Malgré tous ces obstacles, les enseignants y voient des avantages pour créer des séquences didactiques et donner une rétroaction aux élèves. Ces grilles peuvent aussi servir pour l'autoévaluation et l'évaluation mutuelle.

De surcroît, pour évaluer l'oral par le biais de grilles notamment, il est nécessaire de savoir ce qu'il faut évaluer. À ce sujet, Colognesi et Hanin (2020) ont établi un parallèle entre les compétences du programme belge, les capacités langagières établies en Suisse par Dolz et al. (1993) et les objets de l'oral que Dumais (2016) a identifiés au Québec. Si les éléments concordent concernant la communication avec le public, le contenu et la structure du discours, les aspects lexicaux et morphosyntaxiques, ainsi que le non verbal, les émotions sont également un objet à part entière de l'oral (Dumais, 2016 ; Millard & Menzies, 2019 ; Pharand, 2013).

2.2.4. Questions en suspens concernant l'évaluation de l'oral

Malgré ces avancées des recherches en évaluation de l'oral, des questions restent en suspens. Citons : l'absence d'une progression prévue pour maîtriser et évaluer les apprentissages oraux tout au long de la scolarité (Dumortier et al., 2012 ; Gagnon et al., 2017 ; Nonnon, 2016) ; les difficultés des enseignants à mener des évaluations certificatives et formatives de l'oral (Colognesi & Deschepper, 2019) ; le manque d'outils qui s'appuient sur des critères précis sans dénaturer l'oral (Gagnon et al., 2017) et le fait que certains critères des grilles soient plus compliqués à autoévaluer que d'autres comme la prononciation, la morphosyntaxe, l'organisation du discours (Lavoie & Bouchard, 2017) ; les problèmes liés à la norme à

enseigner et à évaluer (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Nonnon, 2016) ; le fait que l'évaluation de l'oral est fortement tributaire des pratiques sociales de références de l'évaluateur, ce qui contribue à une grande variabilité dans l'interprétation des composantes de l'expression orale (Azaoui, 2017; Garcia-Debanc, 1999); et le fait qu'un même enseignant utilise des critères similaires différemment pour des élèves de classes ordinaires ou allophones (Azaoui, 2017).

Concernant l'évaluation des exposés oraux, Dolz & Schneuwly (2016) conseillent d'utiliser des fiches avec des règles ou critères. Ceci tant en amont, pour préparer l'activité, qu'en aval pour analyser les points forts et points d'efforts relatifs à l'exposé oral scolaire. Cette fiche ou grille peut être co-construite ou non et utilisée de manière formative à chaque passage dans un atelier préparatoire, mais elle peut aussi être certificative pour la production finale. Les règles qu'ils ont établies englobent différentes dimensions de l'exposé oral.

Des questions soulevées par Dumortier et al. (2012) subsistent ici aussi, notamment par rapport à la grille qui devrait intégrer l'orateur et le public, puisque ce dernier a une influence sur la prestation. Ils préconisent de clarifier la fonction de la grille d'évaluation qui, selon eux, ne sert pas à noter l'orateur, mais qui est un outil de réflexion collective sur ce que l'orateur a permis d'apprendre au public.

2.2.5. Place des émotions dans l'évaluation de l'oral

Les émotions sont indissociables de tout exercice oral (Dumais, 2016 ; Pharand, 2013 ; Stordeur & Colognesi, 2020). Dumais (2016) affirme qu'elles sont un objet à part entière de l'oral, car elles sont présentes dans la prise de parole et l'écoute sous diverses formes « verbales (la personne fait part de son émotion) et vocales (soupirs, rires, cris, etc.) » (p. 50), mais aussi par des attitudes spécifiques des élèves. Par exemple, le trac peut impacter le débit, le volume et les gestes d'un élève qui s'exprime devant la classe. Tous les objets de l'oral, y compris les émotions, s'enseignent et se travaillent en classe (Dumais, 2016).

Mais les émotions sont aussi présentes quand l'exposé oral est évalué, surtout s'il a été peu enseigné, ce qui engendre un stress supplémentaire pour l'orateur.

Ce phénomène est amplifié quand des parents, s'étant investis dans la préparation de l'exposé avec leur enfant, attendent une bonne note en retour (Dumais & Soucy, 2020). Selon Pekrun (2014), l'enseignant peut amplifier les émotions négatives/positives ou les diminuer au moment de l'évaluation. En effet, quand l'organisation, les exigences et les conséquences des évaluations ne sont pas claires pour les élèves, l'anxiété liée aux tests risque d'être plus importante, car les élèves sont dans l'incertitude quant à un échec possible et à ses résultats. Pour augmenter la confiance en soi et les émotions positives des élèves lors des rétroactions, il recommande aux enseignants (1) d'utiliser des normes de maîtrise ; (2) de fournir un feedback tourné vers la réussite plutôt que vers l'échec en mettant l'accent sur l'amélioration de la performance (même si elle est minime) ; (3) de présenter les erreurs comme une occasion d'apprendre et non comme un manque de capacité ; (4) et d'offrir un feedback informationnel détaillé qui explique aux élèves comment ils peuvent s'améliorer pour atteindre la maîtrise de l'objectif (Hattie & Timperley, 2007). Selon Pekrun (2014), l'anxiété peut diminuer et la confiance augmenter par des mesures qui favorisent les attentes de réussite des élèves, comme le fait de choisir les éléments du test et d'offrir une seconde chance, ce qui est le cas dans les « réoralisations » (Colognesi & Dolz, 2017). Ceci ressort également dans une étude récente où des élèves de primaire ont indiqué être heureux, soulagés, contents, fiers, détendus et très bien après la deuxième version de leur exposé enregistré (Stordeur & Colognesi, 2020).

2.2.6. Importances des rétroactions dans l'accompagnement/l'évaluation de l'oral

Finalement, que la perspective soit d'accompagner l'élève ou de faire le bilan de ses compétences, et peu importe la modalité choisie, l'évaluateur est amené, à un moment donné, à fournir à l'évalué un retour « concernant des aspects de sa performance ou de sa compréhension¹ » (Hattie & Timperley, 2007, p.81). La rétroaction est centrale pour progresser (Maes et al., 2019, 2020), quel que soit l'âge de l'apprenant, et est d'autant plus efficace si elle contient de nombreuses informations pour l'élève (Wisniewski et al., 2020). Certaines études, comme celle de Van den Berg et al. (2006), ont aussi mis en évidence l'intérêt de donner une rétroaction à la fois écrite et orale pour obtenir un retour le plus complet possible et qui articule des aspects d'informations et de conseils. En plus, la rétroaction peut se faire en direct ou en décalé, par exemple en visionnant les vidéos des élèves chez soi afin d'être plus attentif·ve, de pouvoir mettre sur pause et de disposer d'éléments irréfutables pour alimenter la rétroaction (Stordeur & Colognesi, 2020).

3. Méthodologie

Pour rappel, nous cherchons à mettre au jour comment des enseignants du primaire évaluent les exposés oraux de leurs élèves en primaire et quels dilemmes ils rencontrent dans cette tâche. Nous avons fait le choix d'une approche qualitative et plus précisément une approche phénoménologique étant donné que nous voulons avoir accès à la réalité des classes pour la comprendre (Van der Maren, 2004). En effet, notre but est de comprendre des expériences subjectives, le sens et les significations que les personnes leur donnent. Pour ce faire, nous avons opté pour une visée descriptive à partir d'analyse d'entretiens semi-directifs et d'analyse documentaire. Nous avons donc mené des entretiens auprès de 16 enseignants du primaire, mettant au jour leurs pratiques déclarées qui sont intéressantes dans le sens où elles révèlent les représentations, intentions, choix et décisions des personnes (Lefebvre et al., 2008).

3.1. Participants

Les 16 enseignants travaillent en Belgique francophone. Ils demandent tous à leurs élèves de réaliser au moins un exposé oral sur l'année. Pour les recruter, nous avons sollicité des enseignants et leurs contacts, utilisé les réseaux sociaux et demandé à des enseignants de Hautes écoles pédagogiques de transmettre la demande à d'anciens étudiants.

Le tableau 1 donne des détails sur les participants, âgés entre 23 et 57 ans et dont 75% sont des femmes.

¹ Traduction libre de "feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding".

Tableau 1. Détail des participants

Prénom d'emprunt	Sexe	Âge (ans)	Années d'expérience dans l'enseignement	Classe ²	Nombre d'élèves en classe	Années d'expérience dans ce niveau	Niveau socio-économique de l'école
Madeleine	F	26 ans	2	P1 à P6 polyvalente	27	2	moyen
Paul	H	49 ans	3	P5	24	3	élevé
Tristan	H	23 ans	3	P3	22	3	moyen
Victor	H	26 ans	3	P5 (Freinet)	23	3	élevé
Charlotte	F	31 ans	7	P5	24	4	élevé
Geneviève	F	30 ans	9	P4	18		élevé
Carine	F	33 ans	9	P4	23	5	élevé
Marianne	F	34 ans	13	P5	19	4	moyen
Sandrine	F	43 ans	21	P5-P6	17	13	moyen
Martine	F	42 ans	22	P5	19	2	faible
Viviane	F	47 ans	25	P6	23	25	moyen
Mathilde	F	49 ans	29	P3	26	1	moyen
Yannick	H	52 ans	29	P5-P6	24	4	moyen
Bernadette	F	57 ans	31	P5-P6	23	30	élevé
Natacha	F	56 ans	35	P6	25	10	élevé
Christelle	F	56 ans	36	P5	24	12	élevé

3.2. *Contexte et prescrit institutionnel*

La Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique distingue deux grandes compétences dans l'enseignement de l'oral : le *Savoir Parler* et le *Savoir Écouter*. Quatre sous-compétences sont présentes dans les Socles de compétences (Communauté Française, 2013): (1) orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication, (2) élaborer des significations, (3) assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message, et (4) utiliser et identifier les moyens verbaux et non verbaux.

Plus récemment, le Pacte pour un enseignement d'excellence (2017) préconise de travailler les compétences écouter/lire, parler/écrire – avec une égale importance. Le bien-être corporel et émotionnel des élèves est également au centre de l'attention en classe, à travers la gestion du stress et des émotions.

² Dans le système belge, les élèves de 3^e primaire (P3) ont approximativement 9 ans, ceux de 4^e primaire (P4) ont 10 ans ; ceux de 5^e primaire (P5) ont 11 ans et ceux de 6^e primaire (P6) ont 12 ans.

3.3. Modalités de récolte des données

Des entretiens semi-directifs ont été menés au printemps 2020. Le contexte de crise sanitaire à ce moment nous a poussés à réaliser ces entrevues à distance par téléphone ou à l'aide d'applications telles que Teams, WhatsApp ou Skype.

Après avoir expliqué l'objectif de la recherche et explicité les aspects éthiques, nous avons posé 23 questions avec différentes relances aux enseignants. Dans le cadre de cet article, ce sont les questions en lien avec l'évaluation qui ont été utilisées : nous avons posé la question centrale « *Évaluez-vous les exposés ?* » avec une série de questions de relance selon ce qu'ils exprimaient, telles que : « *Si oui, quels sont vos critères, comment réalisez-vous cette évaluation ? Quelle y est l'implication des élèves, avec grille ou pas ? Tenez-vous compte de leurs émotions dans votre évaluation ?* » (cf. le guide d'entretien en annexe 1). Si l'enseignant répondait non, nous lui demandions d'expliquer s'il avait des raisons à cela et ce que faisaient les élèves juste après leur exposé. Les entretiens ont duré entre 30 minutes et 1h58.

En cours d'entretien, quand l'enseignant parlait de ses critères, nous lui demandions s'il utilisait une grille d'évaluation et, le cas échéant, s'il était d'accord de nous la faire parvenir. Nous présumons que les grilles nous offriraient une information plus précise et consistante des pratiques évaluatives des exposés. Sur les seize enseignants, neuf nous ont transmis par mail leur grille d'évaluation.

3.4. Modalités d'analyse des données

Les seize entretiens semi-directifs ont été enregistrés et transcrits intégralement. Sur les 224 pages de transcription pour l'ensemble des entretiens, 24 pages ont été utilisées pour cette étude. Nous leur avons appliqué une analyse de contenu en suivant les six étapes préconisées par L'Écuyer (1990) : (1) nous avons lu à plusieurs reprises les verbatims afin d'avoir une vue globale du matériel, de pressentir le type d'unités à retenir et de circonscrire certaines particularités saillantes ; (2) nous avons choisi des énoncés emblématiques où les enseignants de notre échantillon expliquaient et justifiaient leurs pratiques ; (3) nous avons catégorisé et classé nos énoncés en codes « in vivo » selon le modèle ouvert grâce à des catégories induites du matériel afin d'être au plus proches des mots et des conceptions des 16 participants ; (4) nous avons quantifié les occurrences et les avons représentées dans un schéma ; enfin, (5) nous les avons analysées de manière qualitative avant (6) de les interpréter dans le but d'« analyser les relations entre diverses composantes du matériel obtenu pour arriver à rejoindre finalement le sens profond du phénomène étudié » (L'Écuyer, 1990, p. 109).

Il est à noter que les étapes 2 et 3, à savoir choisir des énoncés emblématiques et formuler des codes à regrouper, ont été réalisées avec le soutien des membres d'un groupe de recherche collaborative sur l'oral (GCEO), constitué d'enseignants de primaire et de secondaire, des formateurs en Haute école pédagogique et de chercheurs en sciences psychologiques et de l'éducation. Leurs remarques et suggestions ont permis d'enrichir l'analyse et d'affiner le codage (cf. grille de codage des entretiens en annexe 2).

Pour analyser les grilles d'évaluations des enseignants, nous avons également privilégié une analyse de contenu en suivant une démarche inductive qui reste proche des mots utilisés par les participants dans les documents fournis. Partant des items, nous avons fait émerger des catégories à posteriori, avant de quantifier les occurrences pour les analyser de manière qualitative avant de les interpréter (L'Écuyer, 1990). L'annexe 3 montre à voir la grille de codage des grilles d'évaluation.

4. Principaux résultats

Nous présentons ici les aspects relatifs à l'évaluation de l'exposé par les enseignants de notre échantillon, et illustrons les résultats avec des verbatims emblématiques.

Pour commencer, tous les enseignants interrogés expriment que l'exposé oral est une activité essentielle pour que les élèves deviennent de meilleurs orateurs.

« C'est important qu'on se rende compte à quel point un exposé peut être important pour un enfant, dans la scolarité. Et que c'est vraiment important d'en faire chaque année parce qu'on leur donne des pistes chaque année pour s'améliorer et pour devenir de meilleurs orateurs. Surtout pour être plus à l'aise par rapport à tout ça » (Carine).

En classe, la majorité des enseignants n'intervient pas directement après l'exposé. 12 proposent un temps de questions-réponses où les pairs et eux-mêmes posent des questions pour permettre à l'orateur de préciser certains éléments. Et la moitié de nos participants précisent que les applaudissements sont importants.

L'analyse des verbatims a permis de faire ressortir sept types de questionnement par rapport à l'évaluation de l'exposé oral. Nous les avons appelés dilemmes dans le sens où ils obligent l'enseignant à poser un choix entre deux possibilités (Mieusset, 2013), chacune pouvant être considérée comme souhaitable ou non (Prairat, 2013). Nous détaillons ici ces grands questionnements émanant des acteurs interrogés et mettons en évidence leurs décisions finales. L'ordre de présentation n'a pas de signification particulière.

4.1. *Mettre des points ou non ?*

Les participants se questionnent sur la fonction de l'évaluation à donner. Quand ils évaluent les exposés, doivent-ils se trouver dans une fonction plutôt formative ou certificative ?

Ainsi, 11 enseignants interrogés estiment que l'oral ne se prête pas à une évaluation certificative. Ils expliquent que mettre une note n'est pas leur objectif premier et que cela dénature, pour eux, le but de l'exposé qui est de partager un contenu et d'apprendre.

« Mais je n'ai jamais mis de point. J'aurais pu. Mais je leur ai toujours dit que c'était un truc pour eux, pour apprendre. [...] L'objectif n'était pas du tout de coter » (Bernadette).

Par contre, 5 autres mettent en place une évaluation certificative, même si « *je déteste mettre des points là-dessus* » (Charlotte). Ils disent évaluer les exposés avec une note chiffrée (4 enseignants) ou une lettre (1 enseignante). Certains attribuent une note parce qu'il en faut pour le bulletin. Ils ajoutent aussi que c'est complexe de le faire, notamment parce qu'ils ne sont parfois pas à l'aise avec leur évaluation qu'ils trouvent subjective ou parce que tous les élèves ne bénéficient pas du même soutien pour préparer leur exposé.

« Je mettais des points sur la préparation et au final, je me dis que ce n'est pas juste, parce que certains enfants sont plus aidés que d'autres. Je mettais des points sur le panneau et ce n'est pas juste non plus, par rapport à ça. Donc, tout ça, j'ai retiré. Je mets des points parce qu'on en a besoin » (Carine).

4.2. Proposer ou non une autoévaluation à l'élève orateur ?

Les participants se demandent également s'ils vont impliquer ou non l'élève orateur dans sa propre évaluation, en d'autres termes, si c'est avantageux ou non pour l'élève de réfléchir sur sa prestation .

La moitié des enseignants interrogés a tranché en faveur de l'autoévaluation. Ils le justifient, car ils veulent aider l'élève à identifier ses forces et ses faiblesses. Cette autoévaluation se fait soit par écrit (2 enseignants) en veillant à ce que chaque élève garde l'anonymat , ou se déroule oralement devant la classe (5 enseignants) ou en tête-à-tête (1 enseignante) après sa présentation.

« Je vais attendre que tous les exposés passent et chacun donnera son avis sur une feuille anonymisée. Donc, je ne veux pas qu'ils se disent : « Je ne peux pas le dire sinon madame saura que c'est moi et elle va venir me parler » (Madeleine).

« Je demande à l'enfant : « Qu'est-ce que toi tu penses de ta présentation ? Qu'aurais-tu pu faire de mieux dans ta présentation ? » (Natacha).

Deux enseignantes invitent les élèves à se filmer pour que l'élève orateur puisse se voir et réajuster la présentation.

« Ils pouvaient se filmer entre eux. Et ils pouvaient voir un petit peu les tics qu'ils pouvaient avoir. [...] Ou les fautes de langage qu'ils pouvaient faire ou le fait de dire toujours euh... euh... euh... » (Sandrine).

Pour les autres, six participants n'ont pas mentionné l'autoévaluation et deux ont dit ne pas le faire, car ils n'y ont pas pensé.

4.3. Solliciter les autres élèves pour la rétroaction ou la faire « seul·e » ?

Ce questionnement-ci est relatif à l'impact que peut avoir un retour d'un partenaire de classe sur l'estime de soi de l'orateur. Pour trancher, les participants évaluent la balance bénéfices-risques en fonction de leur groupe-classe.

Parmi les enseignants interrogés, 10 ont choisi de mobiliser la collaboration des pairs pour la rétroaction, tandis que 6 ne veulent pas le faire, ou ne le font plus.

Six enseignants affirment que la rétroaction des pairs se travaille pour être constructive et bienveillante.

« Puis je dis : « Est-ce que quelqu'un a observé quelque chose qu'il voudrait exprimer de façon bienveillante pour que l'enfant s'améliore ? » [...] Vraiment dans un état d'esprit de bienveillance, on apporte un conseil » (Natacha).

Carine ajoute que cela procure de la fierté à l'orateur, surtout si l'élève a des difficultés scolaires par ailleurs. Et Paul sollicite la rétroaction des pairs avant la sienne, car il trouve qu'ils offrent des remarques pertinentes, surtout si les balises ont été placées en amont. Il demande uniquement une rétroaction sur la forme, pas sur le contenu.

Par contre, 6 enseignants ne sollicitent pas ou plus l'avis des pairs, car ils jugent leur rétroaction non objective, dangereuse avec certaines classes et risquée quand elle vire au règlement de comptes.

« Avant, je faisais intervenir les enfants et parfois, je me suis rendu compte qu'il y avait des règlements de comptes et donc, du coup, maintenant je ne leur demande plus leur avis : c'est moi » (Sandrine).

4.4. Donner une rétroaction orale ou écrite ?

Les participants interrogés se questionnent aussi sur la modalité de la rétroaction. Est-ce qu'une rétroaction orale est plus efficace qu'une rétroaction écrite ? Sur ce point, on sent les enseignants préoccupés par la manière dont l'élève va recevoir les commentaires, les gérer et les mettre à profit pour s'améliorer une prochaine fois.

Neuf enseignants ont opté pour la rétroaction orale. Certains pensent qu'un retour oral en collectif (devant toute la classe) est plus approprié, car il permet aux autres élèves d'en profiter et de s'en servir pour leurs propres présentations.

« C'est intéressant pour les autres si comme ça bah les autres s'améliorent aussi, enfin sont censés s'améliorer... pas toujours. Disons qu'ils apprennent beaucoup des conseils de tout le monde tu vois » (Viviane).

Mathilde et Sandrine disent aussi qu'elles donnent des commentaires oraux plus détaillés aux premiers élèves qui présentent leur exposé afin que leur prestation serve d'exemple, et Marianne explique être plus exigeante avec les élèves qui présentent ensuite, car ils ont déjà entendu les conseils.

À l'inverse, Charlotte, Mathilde et Marianne préfèrent donner la rétroaction orale en aparté et elles le justifient pour ne pas mettre l'élève en difficulté devant le groupe.

« Je leur dis un petit mot, je leur dis toujours, ah c'est super, mais dommage que... Mais en individuel, pas en collectif » (Marianne).

Pour 4 des participants, il est important d'avoir un protocole pour donner la rétroaction orale. Ils le font en effet, par étape, en exprimant d'abord le positif, ensuite ce qui a causé des difficultés et enfin en proposant des pistes d'amélioration.

Par contre, deux enseignants préfèrent miser sur une rétroaction écrite pour que l'élève garde une trace des pistes d'amélioration proposées, mais aussi pour qu'il soit plus à l'aise de la découvrir seul.

« Je fais un feedback, mais par écrit pour justement que l'enfant puisse lire, puis après ils peuvent venir me voir s'ils ont des questions par rapport à ce feedback. Mais je les laisse seuls avec les feuilles, parce que je sais que certains ont beaucoup de mal avec un retour de l'enseignant » (Carine).

Enfin, 5 n'ont pas tranché pour une rétroaction orale ou écrite. Ils proposent les deux types de rétroaction : orale juste après l'exposé pour que l'élève ait un retour immédiat sur sa prestation, écrite pour permettre le souvenir de l'exposé quand ils mettront des points à la fin de tous les exposés, et pour garder une trace à destination des parents en rangeant la feuille dans la farde de contrôle.

4.5. Faire la rétroaction directement après la présentation ou en décalé ?

Les enseignants de notre étude se demandent aussi si l'élève profitera mieux du feedback directement après sa performance ou à un moment décalé dans le temps.

Sur les 16 enseignants, 14 ont tranché pour la rétroaction proposée directement après l'exposé tandis que 2 préférèrent la formuler en décalé.

Parmi ceux qui ont opté pour une rétroaction à chaud, Victor la justifie, d'une part, pour enrichir la fiche d'analyse qui évolue après chaque présentation et, d'autre part, pour favoriser l'autoévaluation de l'élève qui se lance, avec l'aide de l'enseignant ou non, un défi d'amélioration pour la fois suivante.

« D'abord des questions et puis les commentaires. [...] Et en fait, suite à tout ça, on crée un peu des fiches d'analyse, si vous voulez. [...] Il y a pas mal d'items qui rentrent en compte et qui s'étoffent au fur et à mesure des partages aussi et qui est commun à tout le monde. [...] Puis on va lui demander quel objectif il veut travailler. Si j'en ai un en tête, je vais le lui dire, évidemment» (Victor).

Les autres enseignants expliquent surtout comment ils s'y prennent et les étapes par lesquelles ils passent : applaudir, poser des questions, donner une rétroaction en commençant par le positif.

Christelle et Madeleine ont, par contre, choisi une rétroaction en décalé. Christelle collecte les commentaires écrits des pairs qu'elle reformule de manière positive en y ajoutant son propre commentaire. Madeleine, elle, filme les élèves pour regarder les vidéos chez elle, car elle préfère prendre son temps pour remplir sa grille d'évaluation sereinement et objectivement.

4.6. Utiliser une grille de critères ou offrir une rétroaction spontanée ?

Les participants se demandent s'il faut utiliser des critères ou non.

Onze ont opté pour l'utilisation d'une grille de critères en vue de donner leur rétroaction orale ou écrite. Ils le font car ils estiment que les critères donnent des points de repère pour pouvoir identifier les attentes qui ont été rencontrées et donner des pistes d'amélioration, tant pour eux que pour les élèves qui doivent évaluer leurs pairs. Ils mentionnent aussi que la grille de critères permet de laisser des traces pour l'élève qui a présenté.

« On discute de ce qu'est un bon exposé, de ce à quoi il faut faire attention, on a une espèce de grille de ce à quoi il faut faire attention et donc les enfants essaient de regarder ce qui a été fait ou pas fait » (Geneviève).

Martine impose la grille tandis que Victor la coconstruit avec ses élèves.

En plus de ces éléments issus des verbatims, l'analyse des grilles montre à voir que leur apparence, le type de cotation, la pondération, le titre choisi pour la feuille d'évaluation ainsi que la formulation des critères et leur nombre sont différents d'un enseignant à l'autre.

Ainsi, sur les 9 grilles récoltées, 8 sont un tableau avec des critères assortis d'une colonne pour la cotation, avec note chiffrée ou non. Deux grilles ont en plus une colonne autoévaluation et une seule grille a une colonne coévaluation. Les grilles avec note chiffrée ont des notes totales sur 10 à 25 ou un code couleur avec un chiffre. Les grilles sans note ont

un code (très bien / bien / satisfaisant / faible / insuffisant), ou « présent / absent » ou encore des plus et des moins. La grille qui n'est pas un tableau consiste en un document avec des espaces à compléter et des items à entourer. Une enseignante attribue aussi 5 points aux auditeurs qui risquent d'en perdre au fur et à mesure s'ils ne sont pas attentifs. Elle le justifie pour la qualité d'écoute et le contenu à apprendre par l'auditeur, mais aussi pour le bien-être de l'orateur.

« Ils partent tous avec cinq points sur cinq et, en fonction de leur attitude, et donc j'ai prévenu de tous les facteurs qui font que je retire ½ point. Ils perdent des points s'ils ne sont pas attentifs par rapport aux exposés [...]. Parce que c'est déjà stressant comme ça, mais en plus si on voit que les autres ne sont pas intéressés, c'est encore plus stressant, je trouve » (Carine).

Sur les 9 grilles, 6 portent un titre : 4 ont trait à la matière (« géographie », « la création d'un monde meilleur » en citoyenneté-morale, « Quoi de neuf »), et 2 sont en lien direct avec l'oral (« Exposé », « Savoir parler : je présente un article du journal des enfants »). Sur les 9 grilles, 3 contiennent des critères qui font directement référence à la matière abordée (« nom du pays et sa capitale », « description brève de l'histoire du lieu »), tandis que 6 grilles pourraient convenir pour n'importe quel sujet présenté oralement devant la classe.

Quant à la formulation des critères, ils sont exprimés soit à la première personne du singulier (avec un focus mis sur l'orateur « j'utilise un vocabulaire adapté à mon public et j'explique les mots difficiles » ou sur l'exposé « mon exposé comporte des informations valides, c'est-à-dire scientifiques ou officielles »), à la deuxième personne « tu regardais ton public », à la troisième personne du singulier « il » / « l'élève » / « le conférencier » ou bien les critères sont formulés de manière impersonnelle « l'articulation est correcte ».

Le nombre de critères évalués varie fortement d'une grille à l'autre : 6 pour certaines jusqu'à 27 pour d'autres (moyenne de 11 critères pour les 9 grilles). Ce sont les critères de contenu (« les informations demandées sont présentes », « le contenu est maîtrisé ») qui pèsent le plus dans la pondération totale, parfois jusqu'à la moitié de la note chiffrée finale.

Quant à l'objet même des critères, il ressort des critères communs relatifs à la présentation globale : le plan demandé est présent (4 enseignants), l'exposé est complet (3 enseignants), l'élève ne lit pas son support (3 enseignants), a bien présenté (1 enseignant) ; au lexique et à la morphosyntaxe à travers un vocabulaire qui doit être compris de l'orateur (4 enseignants) et des phrases qui doivent être syntaxiquement correctes (2 enseignants) ; au verbal quand l'élève doit parler de manière audible (6 enseignants), avoir un débit adapté (6 enseignants), articuler (4 enseignants), et mettre de l'expression dans sa voix (2 enseignants) ; au non verbal quand l'élève se tient bien et fait des gestes qui accompagnent le discours (4 enseignants), quand il regarde le public (3 enseignants), et ne fait pas de gestes parasites (2 enseignants).

Sont aussi évalués le côté intéressant ou non de l'exposé (2 enseignants), l'attention du public (1 enseignant). Certains évaluent si l'exposé était globalement compréhensible pour les autres élèves (4 enseignants), si le sujet était adéquat (2 enseignants), si des anecdotes sont racontées (2 enseignants), si une bibliographie est présente (1 enseignant), si la durée est respectée (2 enseignants), si le support est soigné, clair, original, visible (5 enseignants), si le travail écrit est soigné et complet (3 enseignants), si l'orateur connaît son sujet (4 enseignants), et s'il a ajouté une touche originale (4 enseignants).

La grille de Charlotte montre son souci d'évaluer tout ce que l'élève a réalisé pour son exposé: le panneau (support pour l'orateur et le public), le travail écrit à rendre à l'enseignant et la présentation orale en elle-même.

Dans la grille d'évaluation de Tristan, un critère évalue les émotions de l'orateur : « Il était détendu et souriant », ce qui peut être ressenti comme une injonction paradoxale par l'élève en situation de stress.

Par contre, 5 enseignants n'utilisent pas de grille pour la rétroaction parce qu'ils préfèrent donner une rétroaction plus spontanée et globale.

« Il y a un retour qui est fait. [...] Ça se fait de façon comment dire, mais non officielle et spontanée » (Tristan).

Deux enseignants n'ont pas abordé le sujet lors des entretiens.

4.7. Prendre en compte ou non les émotions des élèves ?

Les participants se questionnent aussi sur la prise en compte des émotions dans l'évaluation des exposés.

Douze d'entre eux ont choisi d'y être attentifs avant la mise en place de l'évaluation, durant la prestation et son évaluation, et/ou après l'évaluation.

Avant la mise en place de l'évaluation proprement dite, 7 enseignants veulent éviter que les élèves soient mal à l'aise au moment de la rétroaction. Ils anticipent donc l'apparition éventuelle d'émotions négatives chez l'élève orateur en mobilisant diverses stratégies, parfois simultanément. Comme nous l'avons déjà mentionné, Christelle collecte les commentaires des pairs et les reformule de manière positive pour ne pas blesser l'orateur et Carine cote l'attitude des pairs pour qu'ils soient attentifs et ne déstabilisent pas l'orateur.

Une autre stratégie déployée consiste à installer un climat bienveillant et sécurisé avant la rétroaction, ceci afin d'éviter les retours qui blessent, jugent ou découragent (6 enseignants).

« Faire un exposé, ça a beaucoup d'importance pour eux. À partir du moment où ils y mettent leur énergie, ça devient leur exposé. Et donc, il y a une espèce de dévoilement de sa personnalité, de soi. Devant les autres et ça, ce n'est pas évident. Ça demande un climat de confiance dans la classe. Ce n'est pas seulement un exposé [...] C'est vraiment ça qui est, enfin, ils s'exposent quoi. C'est le cas de le dire, s'exposer » (Yannick).

Geneviève et Paul rassurent leurs élèves, l'une en parlant à l'orateur qui a peur d'être jugé, l'autre en disant à ses élèves qu'ils vont de toute façon réussir, car il sait combien les points sont une source supplémentaire de stress dans son école où les points semblent avoir une importance pour les élèves et leurs parents.

« J'ai dit : « Tout le monde va réussir. [...] Je pense que c'est un élément qui a été très rassurant. À partir du moment où ils disaient le premier mot et que le support était au tableau, ils avaient la moitié des points » (Paul).

5 enseignants interviennent durant l'exposé, en proposant à l'élève qui perd pied de passer plus tard et en spécifiant que cela n'aura pas de conséquence sur l'évaluation donnée.

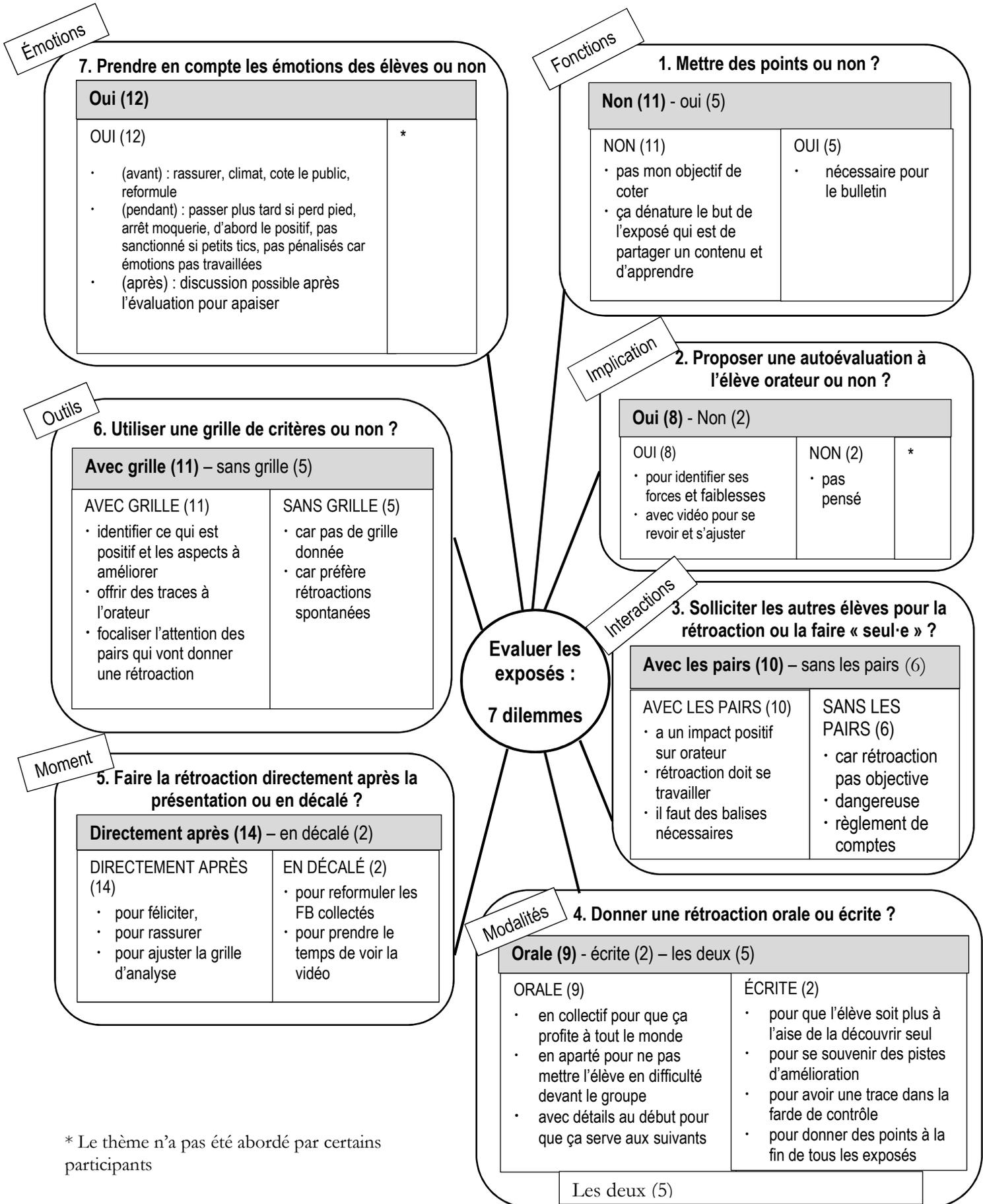
Durant la rétroaction orale ou écrite, en tête-à-tête ou en collectif, 5 enseignants montrent qu'ils sont attentifs aux émotions de l'orateur en commençant par ce qui est positif, ce que nous avons déjà mentionné dans les étapes de la rétroaction. Et Viviane intervient tout de suite s'il y a moquerie ou si un compagnon de classe fait un commentaire blessant. De plus, elle ne sanctionne pas les petits tics dus à la timidité. Charlotte ajuste son commentaire à l'élève timide pour qui se trouver devant les autres vaut déjà une bonne note en soi. Viviane ne sanctionne pas les petits tics dus à la timidité. Et Madeleine n'évalue pas les émotions ni leur impact sur la prestation, car elle n'a pas travaillé au préalable la gestion des émotions avec ses élèves.

« Malgré le fait que l'état émotionnel impacte la qualité de l'exposé, je ne le prends pas en considération, car il s'agit à mon sens d'un autre objectif d'apprentissage. La gestion des émotions n'est pas travaillée dans l'élaboration d'exposés oraux, je n'évalue donc pas la manière dont l'élève a exposé, mais bien le contenu de son exposé » (Madeleine).

Enfin, 3 enseignants sont ouverts à la discussion après la rétroaction si un élève est mécontent, mal à l'aise ou triste de ce qui a été dit. Leur objectif est alors d'expliquer davantage les commentaires pour que l'élève les comprenne et progresse.

L'ensemble des 7 questionnements sont présentés dans la figure 1 inspirée de la manière de schématiser les données issues d'une analyse qualitative de Coppe et ses collègues (2018). Le nombre d'enseignants qui choisissent chaque option est indiqué entre parenthèses et l'option la plus sollicitée est mise en évidence par des caractères en gras. Une étiquette indique quelle facette de l'évaluation est concernée.

Figure 1. Les 7 dilemmes rencontrés par des participants quand ils évaluent les exposés oraux



5. Discussion et conclusion

Évaluer l'oral soulève beaucoup de questions. Nous avons pu montrer que les pratiques évaluatives des enseignants relatives à l'exposé oral se cristallisent autour de sept dilemmes. Les 16 enseignants que nous avons interrogés ont réfléchi à plusieurs options possibles pour chacun d'eux et ont dû se positionner.

Ces dilemmes reflètent combien l'évaluation de l'oral est complexe (Simard et al., 2019) et le fait que les praticiens n'ont pas un « mot d'ordre » commun pour prendre des décisions. Par ailleurs, à cette variété de pratiques évaluatives mises en évidence s'assortissent des justifications globalement toujours centrées sur le soutien de l'orateur qui est en situation compliquée et où toutes les dimensions relatives à sa personne sont impliquées (Gagnon et al., 2017 ; Lavoie & Bouchard, 2017). On ressent, chez les enseignants de notre échantillon, la bienveillance d'usage qu'implique de faire une évaluation sur un exposé, qu'ils envisagent comme une tâche nécessaire à pouvoir réaliser, y compris la gestion du risque de s'exposer (Dumortier et al., 2012).

Partant, les dilemmes identifiés n'ont pas l'ambition d'amener à « trancher » vers une option plutôt que l'autre, mais visent à apporter des éléments de réflexion relativement à l'évaluation de l'oral. Ainsi, alors que certains enseignants attribuent une note à la prestation, la majorité préfère une évaluation formative (Mottiez-Lopez, 2015 ; Shute, 2008), pour ne pas dénaturer le but de l'exposé qui est d'informer le public (Chamberland et al., 2006 ; Dolz & Schneuwly, 2016) et parce qu'il est inenvisageable d'évaluer l'implication des parents dans la préparation (Dumais & Soucy, 2020). Il semble néanmoins que les deux options puissent coexister en fonction du moment où l'élève se situe dans le dispositif d'enseignement/apprentissage : si l'enseignant permet, comme le propose par exemple le principe des réoralisations (Colognesi & Dolz, 2017 ; Stordeur & Colognesi, 2020), de refaire plusieurs fois la prestation dans une optique d'apprentissage et d'amélioration, l'évaluation formative semble appropriée. Par contre, en fin de processus, dans une situation de transfert des compétences développées, l'évaluation sommative peut être mobilisée.

Dans un souci d'efficacité (Wisniewski et al., 2020), tous les participants disent offrir une rétroaction (orale, écrite ou les deux) à leurs élèves, directement après l'exposé pour la majorité des cas. Cette rétroaction soutenue par deux types d'évaluation, tels que rapportés dans les pratiques efficaces pour enseigner l'oral en milieu scolaire (Colognesi & Hanin, 2020) : l'autoévaluation (dans la moitié des cas), parfois soutenue par la vidéo permettant de mieux prendre conscience des éléments à améliorer (Colognesi & Dumais, 2020 ; Stordeur & Colognesi, 2020) et, dans la grande majorité des cas, l'évaluation mutuelle en partant du principe qu'elle permet de diversifier les conseils car l'élève évalué et le pair évaluateur apprennent autant l'un que l'autre (Doble et al., 2020 ; Dumais et al., 2017 ; Gielen et al., 2010).

Quelle que soit la façon dont la rétroaction est formulée et par qui (l'élève lui-même, les autres, l'enseignant), il ressort des entretiens un principe essentiel : le principe de bienveillance amenant à fournir une rétroaction tournée vers la réussite (Pekrun, 2014) et contenant des pistes d'amélioration (Hattie & Timperley, 2007). C'est, dans ce contexte, que 12 enseignants sur les 16 de l'étude sont attentifs aux émotions engendrées par la tâche de l'exposé (y compris le moment de rétroaction). Sur ce plan, il est à noter que, si ces émotions sont effectivement des éléments de préoccupation au moment de l'évaluation, il ne semble pas qu'un apprentissage destiné à les maîtriser soit offert, comme le préconise Dumais (2016)

dans ses objets de l'oral. Nous entrevoyons ici un double enjeu : former les élèves aux exposés oraux mais aussi à la gestion de leurs émotions dans cette tâche.

Reste à discuter des outils utilisés pour évaluer l'oral. Sur ce plan, 11 enseignants sur les 16 disent utiliser des grilles pour avoir des critères objectifs (Berthiaume et al., 2011 ; Dunbar et al., 2006). Les analyses réalisées sur les supports collectés ont montré la très grande variété de critères utilisés et d'objets d'observation, allant du contenu aux émotions elles-mêmes. Cela est dû au manque d'outils disponibles (Wiertz et al., 2020) qui amène les praticiens à « bricoler » des instruments avec des critères et des formes très hétéroclites qui reflètent aussi l'articulation oral-écrit de l'exposé (Pfeiffer-Ryter et al., 2004). La question de l'évolution possible des critères en fonction de l'âge est également à envisager, comme semblent le suggérer Dumortier et ses collègues (2012). Nous y voyons là à la fois un vivier de recherches, mais aussi des implications pratiques importantes.

Nous sommes conscients que ces dilemmes pourraient se poser dans d'autres disciplines, mais il nous semble qu'ils sont beaucoup plus prégnants pour l'oral, et l'exposé oral en particulier.

Pour commencer, quatre dilemmes sont plus présents pour l'oral, car la personne du locuteur est mise en jeu dans sa prise de parole publique, plus précisément son rapport à lui-même (Gagnon et al., 2017 ; Lavoie & Bouchard, 2017). Ceci se retrouve dans le dilemme 2 (proposer une autoévaluation à l'élève orateur ou non ?), le dilemme 3 (solliciter les autres élèves pour la rétroaction ou la faire « seul·e » ?), le dilemme 4 (donner une rétroaction orale ou écrite ?) et le dilemme 5 (faire la rétroaction directement après la présentation ou en décalé ?). En effet, proposer à l'orateur de se revoir sur la base d'une vidéo pour s'autoévaluer peut rendre l'élève mal à l'aise avec l'image qu'il renvoie et avec sa voix qu'il n'entend pas de la sorte (dilemme 2). Laisser une place aux pairs pour la rétroaction peut aussi faire encourir le risque de recevoir une rétroaction biaisée (trop) bien/mal intentionnée qui peut toucher l'estime de soi de l'orateur (dilemme 3). De même, donner un feedback oral devant toute la classe peut être une épreuve pour l'orateur qui se sent jugé publiquement sur sa performance et sur les aspects de l'oral qui touchent sa personne : sa voix, sa posture, ses gestes, ses tics éventuels (dilemme 4). Enfin, donner la rétroaction "à chaud" peut déstabiliser l'orateur si celle-ci est négative, et la donner plus tard peut le faire douter, car il ne sait pas si sa prestation remplit les objectifs fixés (dilemme 5). Au final l'exposé oral est déjà une tâche complexe en soi, mais la manière dont l'évaluation est menée peut toucher profondément l'orateur et rendre plus complexe encore sa prise de parole suivante.

Ensuite, trois dilemmes sont plus prégnants à l'oral, parce que la parole est éphémère et immatérielle (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Lavoie & Bouchard, 2017). Cet aspect se retrouve dans le dilemme 2 relatif à l'autoévaluation, le dilemme 5 en lien avec la rétroaction directement après ou en décalé, et le dilemme 6 qui concerne l'utilisation ou non d'une grille de critères. Ainsi, l'oral ne peut se travailler comme l'écrit qui laisse une trace indiscutable. Pour contrer cet obstacle, des enseignants font appel à la vidéo tant pour l'élève qui peut ajuster sa prestation après une répétition (dilemme 2) que pour eux-mêmes pour pouvoir préparer leur feedback à posteriori (dilemme 5). Ces enseignants préfèrent se donner le temps et la disponibilité d'une écoute attentive et répétée (si nécessaire) avant de compléter la grille de critères. Ils sont conscients que considérer l'ensemble des critères en un passage, tout en étant présent pour l'orateur (en lui offrant un soutien du regard par exemple), est trop compliqué (dilemme 6).

Un des sept dilemmes est également plus fort à l'oral, car la prise de parole en public est fortement liée à une charge émotionnelle (Dumais, 2016 ; Millard & Menzies, 2019 ; Pharand, 2013). Il se retrouve dans le dilemme 7 relatif à la prise en compte des émotions des élèves dans l'évaluation. En effet, des enseignants interviennent avant, pendant et/ou après la présentation pour créer un cadre sécurisant, nécessaire pour oser s'exprimer en public.

Enfin, un des dilemmes est renforcé à l'oral, car des enseignants de l'étude disent manquer d'outils (Wiertz et al., 2020) pour évaluer l'oral de manière valide (Gérard, 2009), objective (Dunbar et al., 2006 ; Pomplun et al., 1998) et équitable (Baartman et al., 2007, 2013). De plus, ils ne disposent pas d'un outil prenant en compte les différentes dimensions de l'oral et qui facilite l'évaluation certificative (Mottiez-Lopez & Allal, 2008). Cet aspect est prégnant dans le dilemme 1 (mettre des points ou non ?) où des enseignants préfèrent finalement favoriser l'évaluation formative, faute de grille officielle sur laquelle se baser pour évaluer la progression de leurs élèves. Ils se sentent démunis, car ils ne disposent pas de point de comparaison entre leur pratique évaluative et les évaluations externes standardisées (Mottiez-Lopez & Allal, 2008).

5.1. Limites

Cette étude n'est pas exempte de limites qui ouvrent des pistes vers de nouvelles recherches. Tout d'abord, nous avons appuyé nos analyses sur un échantillon de seize enseignants à différents stades de carrière. Ensuite, nous nous sommes basés sur des enseignants volontaires qui, par leur participation à l'étude, se sont certainement déjà interrogés sur leurs pratiques évaluatives de l'exposé. Les nombres rapportés dans cette étude sont donc à envisager avec cette optique. Enfin, nous n'avons pas, dans le cadre de cet article, pu montrer si et comment les pratiques d'évaluation peuvent être alignées avec ce qui a été enseigné. C'est une de nos perspectives de recherche : analyser ce qui se passe en amont de l'évaluation, à savoir les objectifs poursuivis, la variété des exposés proposés et l'accompagnement qui a été offert aux élèves pour favoriser l'alignement pédagogique (Biggs, & Tang, 2007).

5.2. Implications pratiques

Plusieurs implications pratiques peuvent émerger de notre travail.

Premièrement, comme l'ont mentionné des enseignants dans leur entretien, penser une formation à l'évaluation de l'oral en général et plus précisément de l'exposé serait utile, dans le but de (1) faire acquérir des connaissances spécifiques sur l'oral et ses composantes, et (2) rendre les évaluateurs plus à l'aise dans cet exercice, y compris dans l'utilisation de critères adaptés.

Deuxièmement, en lien avec les constats sur les grilles très variées, à l'instar de Wiertz et de ses collègues qui travaillent sur une grille critériée de l'oral, il serait porteur d'en construire une spécifique à l'exposé. Celle-ci pourrait judicieusement tenir compte des objets de l'oral et des compétences à maîtriser pour le genre scolaire de l'exposé, tout en étant évolutive et personnalisable. Tout d'abord évolutive, pour traverser les années de primaire et de secondaire en mentionnant les attendus finaux dans les différentes années de la scolarité obligatoire. La grille montrerait dès lors ce qui est attendu année après année. Ensuite personnalisable, pour que l'élève ou l'enseignant puisse choisir quelle amélioration il vise à chaque exposé, ce qui constituerait un défi pour l'orateur, mais aussi un focus attentionnel pour l'enseignant et les pairs qui pourraient donner une rétroaction ciblée, sans avoir à tenir compte de nombreux critères. Compte tenu de la place des parents dans la préparation des

exposés, il serait également pertinent d'éviter des critères qui augmentent les inégalités entre les élèves aidés à la maison et ceux qui ne le sont pas. Deux pistes à exploiter seraient, d'une part, de préparer davantage les exposés en classe et, d'autre part, de réfléchir à des critères formulés en termes d'attendus au niveau de l'élève, par exemple « le panneau a manifestement été réalisé par l'élève » plutôt que « le panneau était soigné ». Quant à la question d'introduire des critères d'évaluation spécifiques aux émotions, si elles font partie des objets d'apprentissage en classe, elles pourraient être évaluées avec des critères tels que « Est-ce que j'arrive à être calme ? », « Est-ce que j'arrive à ne pas montrer ma nervosité ? ». Et l'élève orateur aurait ici aussi l'occasion de personnaliser ce critère suivant qu'il est généralement angoissé, désespéré, extraverti ou introverti.

Troisièmement, en lien avec l'utilisation de la vidéo comme outil d'(auto)évaluation, il semble opportun de réfléchir à la manière dont ce support est considéré, incluant le rapport à l'image, au corps, à la voix.

Quatrièmement, dans une optique, comme mentionné *supra*, de considérer les émotions comme partie intégrante de l'oral, à l'instar de Dumais (2016), réfléchir à des dispositifs d'enseignement de la gestion des émotions paraît une implication pratique relevante, mais qui ne pourra se mettre en place que sur la base d'études plus approfondies liant l'oral et les profils émotionnels des élèves. C'est là aussi l'ambition de nos prochains travaux.

6. Bibliographie

- Alexander, R. (2012). *Improving Oracy and Classroom Talk in English Schools: Achievements and Challenges*. Extended and referenced version of a presentation given at a Department for Education seminar on Oracy, the National Curriculum and Educational Standards, London, 20 February 2012 (10).
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). De Boeck.
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (27)4, 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Azaoui, B. (2017). « On dit pas ça comme ça ! » Une étude multimodale de l'évolution de l'oral en FLS et FL1. In J.F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 291-312). Presses universitaires de Namur.
- Baartman, L. K. J., Prins, F. J., Kirschner, P. A., & van der Vleuten, C. P. M. (2007). Determining the quality of competence assessment programs : a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 258-281. <http://dx.doi:10.1016/j.stueduc.2007.07.004>
- Baartman, L., Gulikers, J., & Dijkstra, A. (2013). Factors influencing assessment quality in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2-20. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.771133>
- Berthiaume, D., David, J., & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Retrieved from <http://ripes.revues.org/524>

- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3^e éd.). Open University Press.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*. 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), 1-19.
- 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). Presses universitaires de Namur.
- 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.
- Colognesi, S., & Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentations dans huit classes du primaire et suivi de seize futurs enseignants. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73(1), 35-54.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture: l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514–540.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary pupils' oral skills : Comparison of written, feedback without or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*, (67), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Communauté Française (2013). *Socles de compétences*. Bruxelles: Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif.
- Coppe, T., März, V., Decuyper, M., Springuel, F., & Colognesi, S. (2018). Ouvrir la boîte noire du travail de préparation de l'enseignant : essai de modélisation et d'illustration autour du choix et de l'évolution d'un document support de cours. *Revue française de pédagogie*, 204(3), 17- 31.
- Creswell J. W. (2007). *Five Qualitative Approaches to Inquiry*, in *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*, Thousand Oaks, Sage, 53-84.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Dolz, J., Hanselmann, S., & Ley, V. (2006). La communication affichée au service de l'exposé oral : apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole en public. In B. Schneuwly & T. Thévenaz (Eds.), *Analyses des objets enseignés: Le cas du français* (pp. 143-157). De Boeck Supérieur.
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : Émergences d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.

- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels* (6^e éd.). Paris: ESF éditeur.
- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 37-56. <http://dse.revues.org/1347>
- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2017). « J'enseigne et j'évalue l'oral » : Pratiques effectives au 3^e cycle du primaire. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 151-176). Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C., & Soucy, E. (2020). Des genres oraux du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches*, 73, *Les genres de l'oral*, 93-112.
- Dumortier, J.L., Dispy, M., & Van Beveren, J. (2012). Explorer l'exposé. S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire. Presses universitaires de Namur.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128.
- Dupont, P. & Grandaty, M. (2020). Le débat : perception par l'enseignant en formation initiale de l'objet travaillé et de l'objet enseigné. *Recherches*, 73, 153-172.
- Gagnon, R., de Pietro, F., & Ficher, C. (2017). Introduction. In J.F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 11-42). Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.186>
- Gérard, F.-M. (2009). *Évaluer les compétences. Guide pratique*. De Boeck Education.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20, 304-315.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P., & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880, <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
- Jonsson, A., & Svingby, G. 2007. The use of scoring rubrics : Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. (2007). Enseigner l'oral au secondaire. *Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Education.

- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), pp. 119-144. <http://id.erudit.org/iderudit/038722ar>
<https://doi.org/10.7202/038422ar>
- Lafontaine, L., & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33(1), 47-66. <https://doi.org/10.7202/016188ar>
- Lavoie, C., & Bouchard, E. (2017). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 259-274). Presses universitaires de Namur.
- Le Cunff, C., & Jourdain, P. (2008). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Hachette éducation.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C., & Loiselle, J. (2008). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie* 34(1). <https://doi.org/10.21432/T27W2W>
- Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 43(2), 522–547. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4159>
- Mieusset, C. (2013). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire. [thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims].
- Millard, W., & Menzies, L. (2019). The State of Speaking in Our Schools. Oracy in English School. Lkmco. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33697.45928>
- Mottier Lopez, L. (2015), L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouvelés par des recherches participatives », *Questions Vives* (23). <http://questionsvives.revues.org/1692>
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning, *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin (Eds.), *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Canada : Peisaj.
- Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral. Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. Pratiques [En ligne], 169-170, Récupéré de <http://pratiques.revues.org/3115>

- Pacte pour un enseignement d'excellence. (2017). *Avis n°3 du groupe central*. Retrieved from <http://www.pactedexcellence.be/index.php/documents-officiels/>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning. Educational Practices Series*. International Academy of Education.
- Perrenoud, P. (1994). La communication en classe : onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, 326, 13-18. Retrieved from https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html
- Pfeiffer-Ryter, V., Demaurex, M., & Dolz, J. (2004). Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire. In *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale*. Actes du 9^e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF), Québec. Retrieved from <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca>
- Pharand, J. (2013). Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement au primaire. In J. Pharand & M. Doucet (Eds.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 34-60). Les Presses de l'Université du Québec.
- Pomplun, M., Capps, L., & Sundbye, N. (1998). Criteria teachers use to score performance items. *Educational Assessment*, 5(2), 95-110.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Presses Universitaires de France.
- Robles, M.M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. <http://dx.doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2020). L'exposé : entre forme scolaire et oral enseigné ? *Recherches*, 73, *Les genres de l'oral*, 113-129.
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 131-149). Presses universitaires de Namur.
- Sénéchal, K. (2020). Repenser le modèle de la séquence didactique pour enseigner l'oral au primaire. Résultats d'une première année de recherche. *Recherches*, 73, *Les genres de l'oral*, 75-92.
- Sénéchal, K., & Dolz-Mestre, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. In K. Sénéchal, C. Dumais & R. Bergeron (Eds.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (pp. 19-41). Éditions Peisaj.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback, *Review of Educational Research*, (78)1, 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Simard, C., Dufays, J.L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Simonet, R. (2000). *Comment réussir un exposé oral*. Dunod.
- Stordeur, M-F., & Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ? *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.683>

- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Les Presses de l'Université de Laval.
- Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 341-356. <https://doi.org/10.1080/03075070600680836>
- Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2^e édition)*. Presses de l'Université de Montréal et De Boeck.
- Wegmuller, E. , & Allal, L. (1997). LEX-EVAL : Lexique d'évaluation dans le cadre de la scolarité obligatoire. *Résonances*, 3, 14-15.
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B. & Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>
- Wisniewski B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology* 10.3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

ANNEXE 1 : questions du guide d'entretien mobilisées

1. Dans votre classe, demandez-vous à vos élèves de faire des exposés oraux ?
2. Où et comment se passe cet exposé ?
 - Comment cela se passe en classe ?
 - Pouvez-vous me l'expliquer concrètement.
 - Évaluez-vous les exposés ?

Si oui :

 - Quels sont vos critères ?
 - Comment réalisez-vous cette évaluation ? Implication des élèves, grille, autoévaluation, etc.

Si non :

 - Pourquoi ?
 - Que fait l'élève après avoir réalisé son exposé devant la classe ?
3. Souhaitez-vous ajouter quelque chose d'important pour vous sur le sujet et que je n'ai pas abordé ?

ANNEXE 2 : grille de codage des entretiens

Évaluation de la présentation orale	Pas de points	
	Uniquement des points (écrits)	
	Écrite	<i>Uniquement des commentaires (écrits)</i>
		<i>Points et grille ou commentaires (écrits)</i>
		<i>Appréciation écrite</i>
		<i>Par les pairs</i>
		<i>Trace écrite pour l'enseignant</i>
	Orale	<i>Par l'enseignant</i>
		<i>Par les pairs</i>
		<i>Par d'autres enseignants</i>
		<i>Avec points</i>
	Filmée	
	Auto éval	<i>orale</i>
		<i>écrite</i>
		<i>Pas précisé modalité</i>
		<i>Non</i>
	Moment de l'évaluation	
	Evaluation a évolué avec son expérience	
	Ce qui est évalué	
	Difficulté d'évaluer	
Besoins concernant l'évaluation des exposés		
Prise en compte des émotions dans éval	<i>Proactivement (avant l'exposé)</i>	
	<i>Interactivement (pendant l'exposé)</i>	
	<i>Rétrospectivement (après l'exposé)</i>	

Annexe 3 : Grille de codage des grilles d'évaluation

Titre feuille d'évaluation	
Apparence	Tableau
	Feuille
Nombre de critères	
Formation des critères	En « je »
	En tu
	À la 3 ^e personne (orateur, focus un des objets de l'oral)
	mixte
Cotation	points
	TB/B/S/F/I
	+ +/- -
	Présent/absent
Contenus évalués	Présentation globale
	Lexique et morphosyntaxe
	Verbal
	Non verbal
	Autres (petit plus, originalité, travail écrit, support, public, exemples donnés, durée, anecdotes, émotions, etc.)
Acteur éval	Enseignant
	Orateur
	Pairs