

# Comment et pourquoi questionner les grilles d'évaluation de l'oral ? Description d'un dispositif de formation initiale et perspectives pour la recherche

*How and why should we question the oral evaluation grids?  
Description of an initial training program and perspectives for research*

**Catherine Deschepper** – catherine.deschepper@vinci.be

Haute Ecole Vinci

Pour citer cet article : Deschepper, C. (2021). Comment et pourquoi questionner les grilles d'évaluation de l'oral ? Description d'un dispositif de formation initiale et perspectives pour la recherche. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 61-78. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-61>

## Résumé

La visée de cet article est de présenter un dispositif de formation initiale destiné à sensibiliser les futurs instituteurs à l'enseignement-apprentissage de l'oral pour les élèves de 5-8 ans en les impliquant dans une démarche de recherche collaborative. L'article présente les différentes étapes du dispositif, puis se focalise sur les résultats d'un groupe d'étudiants afin de décrire leur démarche et de mettre en avant leurs résultats. La discussion montre les effets du dispositif sur les apprenants à partir de verbatims issus de leurs portfolios réflexifs et de leur travail de fin d'études.

## Mots-clés

Didactique de l'oral – formation initiale des enseignants – recherche collaborative – grille d'évaluation.

## Abstract

The aim of this article is to present a pre-service training program designed to make future teachers aware of the teaching and learning of oral language for 5-8 year old students. For this purpose, students are involved in a collaborative research process. The article first presents the different stages of the project. Then, it focuses on the results of a group of students in order to describe their approach and to highlight their results. The discussion shows the effects of the device on the learners, based on verbatim from their reflective portfolios and their graduate thesis.

## Keywords

Didactics of oral language - initial teacher training - collaborative research - evaluation grid.

## 1. Introduction

Le développement de compétences langagières à l'oral dans l'enseignement obligatoire se heurte à plusieurs difficultés. D'une part, l'oral peine à s'imposer comme le lieu d'un véritable enseignement-apprentissage spécifique (Plane, 2015). D'autre part, lorsqu'il est effectivement envisagé comme tel, ses objets d'apprentissage, l'élaboration de dispositifs de formation et, partant, les composantes et les modalités de son évaluation (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Sénéchal 2017; Wiertz et al, 2020) interrogent, voire suscitent des résistances (Gagnon, De Pietro, & Fisher, 2017).

Toute une série d'éléments permettent d'expliquer cette difficulté qu'il y a à évaluer l'oral : (1) la complexité du découpage de ses composantes en sous-ensembles isolables (Lafontaine & Préfontaine, 2007) ; (2) la volatilité de la prestation et la nécessité de garder des traces (Dumais, 2010 ; Garcia-Debanc, 1999), ce qui induit la nécessité d'avoir recours à des technologies spécifiques et peut engager un temps de travail important (Stodeur & Colognesi, 2021) ; (3) l'identification effective des objets à évaluer dans le cadre de la prise de parole, qui nécessite de sortir d'une assimilation des attendus de l'oral à ceux de l'écrit (Dumais, 2016 ; Plessis- Bélair, Lafontaine & Bergeron, 2007), et qui impose la connaissance et la maîtrise de critères d'évaluation fondés sur la situation de communication qui la sous-tend (Lavoie & Bouchard, 2017) ; (4) la difficile articulation des dimensions objectives et (inter)subjectives liées à l'engagement de l'évalué et de l'évaluateur dans le processus (Alrabadi, 2010 ; Garcia-Debanc, 1999 ; Maurer, 2001 ; Lavoie & Bouchard, 2017).

Pour faire face à cette complexité évaluative, la pratique enseignante la plus répandue reste la grille critériée. Or, celle-ci constitue un outil didactique autour duquel se focalisent des questions multiples : qui évalue, quoi, comment, pourquoi, sur la base de quels critères et avec quels indicateurs de progression ? L'inscription, la prise en compte, l'intégration de tous ces paramètres dans une grille destinée à évaluer la prestation orale d'un élève ne cesse d'interroger (Wiertz et al, 2020).

## 2. Problématique

C'est bien cette question de l'évaluation de l'oral qui est au cœur de notre propos. Alors même qu'en Belgique francophone les pratiques de terrain exploitent largement les grilles d'évaluation lors des prestations orales des élèves à travers les activités « phares » que sont la récitation et l'exposé (Colognesi & Deschepper, 2019), ce même terrain les interroge, sans pour autant s'en défaire. Par ailleurs, en formation initiale, on rencontre peu de temps de formation spécifiques, consacrés à la didactique de l'oral (Colognesi & Dolz, 2017).

Il nous a, dès lors, semblé intéressant de consacrer un dispositif de formation initiale à cette question, considérant que, par son objet et sa méthode, le dispositif visait, d'une part, à aborder la didactique de l'oral par le biais d'une question vive et, d'autre part, à engager les étudiants dans un processus de recherche collaborative avec des enseignants titulaires. Comment élaborer de façon pertinente ces grilles d'évaluation et comment mesurer les effets qu'elles produisent ? Interroger les variables liées à leur élaboration permet-il de réfléchir leur validité ? Comment rendre efficace et efficient cet usage des grilles ? Autant de questions qui animent les enseignants, les étudiants, les formateurs et les chercheurs.

Plus précisément, durant l'année académique 2020-2021, dans le cadre d'une formation de spécialisation en lien avec leur travail de fin d'études (TFE), neuf étudiants ont été invités à

interroger la pratique des grilles d'évaluation de l'oral au cycle 5-8 ans<sup>1</sup> en collaborant avec une équipe d'enseignants. Il s'agissait, pour chacune des équipes ainsi constituée, d'identifier une sous-question de recherche en lien avec cette pratique de la grille critériée.

L'intérêt de ce dispositif, fondé sur les méthodes et la dynamique de la recherche collaborative (Bernarz, 2013 ; Bourassa, Bélaïr & Chevalier, 2007 ; Desgagné et al., 2001; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015), était de permettre aux enseignants concernés et aux futurs enseignants de pouvoir ensuite transférer les bénéfices de leurs apprentissages dans leurs pratiques mais aussi de changer leurs croyances profondes (Christianakis, 2010 ; Vinatier & Morrissette, 2015).

La visée de ce présent article est donc de présenter ce dispositif de formation par la recherche collaborative, auprès d'étudiants en formation initiale autour de l'élaboration, de l'utilisation et de la validité des grilles d'évaluation de l'oral au cycle 5-8 ans, et de montrer comment ce dispositif peut les outiller pour leur entrée dans la profession.

### **3. Présentation du dispositif et questions de méthodologie**

#### ***3.1. Description du dispositif de formation initiale et démarche de recherche collaborative***

En Belgique francophone, la formation des instituteurs et institutrices des enseignements préscolaire et primaire trouve son aboutissement en 3<sup>e</sup> année de baccalauréat dans la production d'un travail de fin d'études. Dans l'institution de formation qui nous concerne (HE Vinci), ce travail est associé à une « spécialisation optionnelle » dans laquelle les étudiants s'inscrivent de façon volontaire<sup>2</sup>, et qui commence mi-avril pour occuper l'intégralité du temps d'apprentissage jusqu'à la fin de l'année académique (pour un total de 8 à 9 semaines). Cette formation contient des modules d'enseignement, une pratique de terrain et l'élaboration d'un travail conséquent en sous-groupes autour d'une thématique identifiée.

Relativement à la spécificité de son objet même, la spécialisation « Littératie 5/8 ans » s'adresse aussi bien aux étudiants en formation d'instituteur du préscolaire qu'aux étudiants en formation d'instituteur primaire. Associée chaque année à une thématique didactique spécifique, cette spécialisation avait pour objet, en 2020-2021 d'interroger la pratique des grilles d'évaluation de l'oral. La démarche de travail s'inscrit dans une perspective de recherche exploratoire et collaborative, puisque les étudiants sont invités à élaborer, en partenariat avec le titulaire de l'option et des enseignants de terrain, une hypothèse de travail en lien avec cette question. Ils sont ensuite amenés à construire, avec les enseignants qui participent au processus, un dispositif de validation destiné à mesurer la pertinence de cette hypothèse.

---

<sup>1</sup> Le choix du cycle 5/8, essentiellement lié aux conditions pédagogiques de l'expérimentation (faite dans le cadre d'une spécialisation en formation initiale, ciblée sur cette tranche d'âge et destinée à des étudiants de préscolaire et de primaire), a imposé une prise en compte vigilante du format et du contenu de ces grilles, dont les items devaient être clairs et potentiellement identifiables par des élèves non lecteurs. La présence de plusieurs intervenants dans les classes lors de l'expérimentation a, par ailleurs, permis de procéder avec les élèves à une « lecture commentée » des grilles.

<sup>2</sup> À titre exemplatif, les étudiants de 2020-2021 ont ainsi pu choisir une spécialisation qui portait sur : l'enseignement spécialisé, le péri-parascolaire, la didactique du français langue étrangère, seconde ou de scolarisation, la pédagogie comparée, les TICE, ou la littératie au cycle 5/8.

À l'instar d'autres dispositifs de recherches collaboratives menées lors de ces spécialisations optionnelles de fin de formation initiale (Colognesi, 2017 ; Colognesi & Balleux, 2017), le module de formation est constitué de plusieurs étapes et vise le passage des étudiants par plusieurs postures, perçues comme des modes d'agir temporaires destinés à faire évoluer l'étudiant face à une tâche complexe en l'amenant à endosser différentes fonctions relatives à cette tâche (Bucheton, 2014). L'enjeu est de mettre les étudiants, les enseignants de terrain avec lesquels il vont collaborer et le titulaire de la spécialisation en formation initiale (didacticien du français) face à un questionnement didactique commun, effectivement partagé et authentique : la pratique des grilles d'évaluation de l'oral, ceci afin de permettre le développement de connaissances nouvelles et une transformation professionnelle des acteurs de la recherche (Bourassa et al., 2007 ; Desgagné & Larouche, 2010)

Le dispositif s'inscrit également dans une perspective d'alternance intégrative (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007), selon des modalités définies ci-dessous, et qui permettent aux apprenants de faire des allers-retours entre apports théoriques, élaboration de dispositifs, mise en pratique, évaluation, régulation et réflexivité.

### ***3.2. Identification des participants au dispositif***

Tel qu'il a été mené, le dispositif de recherche-formation a mis en relation 3 sous-groupes de 3 étudiants en année diplômante. Dans chaque sous-groupe, une étudiante de formation en enseignement préscolaire était associée à 2 étudiants de formation en enseignement primaire. Chaque groupe d'étudiants a travaillé en collaboration avec l'équipe d'enseignants du cycle 5-8 ans d'une école associée. Dans les trois cas, les étudiants ont donc collaboré avec minimum 3 enseignant.e.s puisque chaque école comportait au moins une classe de chaque année du cycle. L'ensemble de la démarche était en outre coordonnée par une didacticienne du français intéressée au questionnement.

### ***3.3. Identification des étapes du processus en lien avec les postures engagées***

Afin de balayer les 4 types d'activités d'apprentissage professionnel que sont le partage de connaissances, l'innovation, l'expérimentation et la pratique réflexive (Geijsel et al., 2009; Janssen & van Yperen, 2014), le dispositif a été élaboré en plusieurs étapes.

#### **3.3.1. Étape 1 : Partage de connaissances / innovation**

Dans cette première étape, durant laquelle ils endossent la posture d'*apprenants* (Colognesi, 2017), les étudiants vivent des modules de formation consacrés à l'enseignement-apprentissage de l'oral et au développement des pratiques efficaces. Ils sont amenés à lire et à réagir à des articles récents en didactique, et le formateur développe les enjeux du questionnement auquel ils vont être invités à prendre part. Les résultats d'une enquête menée en Fédération Wallonie-Bruxelles sur les pratiques de l'oral au primaire (Colognesi & Deschepper, 2019) viennent appuyer le propos. Le fait que la thématique de recherche soit, d'une part, relative à une problématique issue du terrain, et, d'autre part, fasse l'objet des préoccupations même des enseignants des étudiants, pose d'emblée l'étape de formation dans une perspective de « recherche en cours ». En parallèle, les étudiants ont reçu une initiation à la démarche de recherche quantitative, proposée par le centre de recherche de la Haute Ecole, et à destination des enseignants-chercheurs novices ou des étudiants en année diplômante.

### 3.3.2. Étape 2 : Élaboration d'une question de recherche et d'une intervention didactique en classe

Dans un deuxième temps (après une semaine), les étudiants sont amenés à endosser la posture de *l'ingénieur, du chercheur et de l'enseignant* (Colognesi, 2017), puisqu'ils vont tout à la fois élaborer une sous-question de recherche en lien avec la problématique des grilles d'évaluation de l'oral et construire, en collaboration avec les enseignants titulaires des classes dans lesquelles ils vont effectuer leur expérimentation, un protocole d'intervention destiné à documenter leur hypothèse. C'est ainsi que les trois groupes d'étudiants qui ont travaillé sur les grilles ont conçu les objectifs suivants :

Groupe 1 : mesurer si la grille d'évaluation de l'oral en vigueur dans l'école concernée au cycle 5/8 est plus performante si elle est présentée aux élèves dans son intégralité, mais de façon répétée lors de chaque prise de parole ou si elle est réduite dans ses objets de façon à ne cibler que la ou les compétence(s) effectivement travaillée(s) en amont de l'évaluation, quitte à n'apparaître qu'une fois dans la pratique des élèves.

Groupe 2 : identifier si la neutralisation d'un paramètre de la prise de parole (le corps) dans l'apprentissage et l'évaluation est favorable à une meilleure évaluation des autres paramètres (la voix, le contenu du message), s'il est plus confortable ou plus efficace de répéter une prise de parole devant un public en s'engageant d'emblée avec le corps et la voix ou s'il y a un intérêt à procéder par étapes.

Groupe 3 : interroger les grilles avec l'évaluation de l'enseignant et l'autoévaluation de l'élève et voir si les résultats de cette évaluation double sont modifiés selon que l'enseignant intervient avant ou après l'autoévaluation de l'élève.

### 3.3.3. Étape 3 : Intervention

Après avoir co-construit l'hypothèse de recherche et validé le protocole d'intervention, les étudiants vont mener l'expérimentation dans les classes, en collaboration avec les enseignants titulaires, et, au besoin, avec leur didacticien qui endosse le rôle de partenaire dans le processus plutôt que d'évaluateur de leurs prestations. C'est l'occasion pour l'ensemble des collaborateurs de prendre part au dispositif durant lequel les étudiants endosseront tantôt la posture *d'observateurs*, tantôt celle *d'acteurs* (Colognesi, 2017).

Chaque sous-groupe de trois étudiants a identifié une question spécifique aux grilles d'évaluation de l'oral et a élaboré une méthodologie d'expérimentation relativement similaire<sup>3</sup>. Ils ont ensuite élaboré une intervention ciblée sur une ou plusieurs compétences et développé des outils pour mesurer les effets : prétest et post-test, mise en place d'une évaluation de la présentation orale des élèves à l'aide de grilles élaborées pour éprouver l'hypothèse de travail dégagée. Ce même dispositif a été proposé aux classes de 3<sup>e</sup> maternelle, de première et de deuxième primaires, toutes situées dans une même école, et avec la participation des enseignants titulaires de toutes les classes à l'ensemble du processus<sup>4</sup>. Les

---

<sup>3</sup> Les autres groupes d'étudiants ont travaillé sur base de questionnaires et d'entretiens semi-directifs, afin de faire face à la fermeture de leurs écoles de stage pour cause de Covid-19.

<sup>4</sup> Le dispositif a été adapté aux contraintes du cadre temporel et institutionnel qui a été imposé pour les interventions dans les écoles en contexte de pandémie, de sorte que les processus de formation et de récolte de données ont évidemment dû être aménagés.

résultats quantitatifs ont été saisis lors des pré- et post-tests, et les temps d'évaluation par grille ont été codés et ont pu faire l'objet d'une analyse quantitative.

Les étapes imposées de cette intervention sont reprises dans le tableau 1- *Canevas d'intervention dans les classes*. Elles constituent les fondements d'une démarche de recherche exploratoire dont les résultats doivent effectivement, en plus de modifier les acteurs de la recherche, permettre d'identifier s'il y a matière à développer une recherche plus engagée.

**Tableau 1.** Canevas d'intervention dans les classes

<b>Prétest.</b> Élaboration de groupes homogènes / Identification de profils éventuels
Répartition des élèves en deux cohortes distinctes
Intervention ciblée (30 à 75')
<b>Évaluation via grille critériée</b> selon 2 modalités différentes en fonction de la question de recherche / l'hypothèse de travail
Intervention ciblée (30 à 75')
<b>Seconde évaluation via grille critériée</b> selon 2 modalités différentes en fonction de la question de recherche / l'hypothèse de travail
<b>Post-test</b> semblable au prétest afin de mesurer un progrès éventuel et des différences possibles entre cohortes

### 3.3.4. Traitement des résultats

À l'issue de l'intervention, les étudiants endossent la posture du chercheur et sont confrontés au traitement essentiellement quantitatif des données qu'ils ont récoltées. Cette étape délicate les met face à une tâche entièrement nouvelle dans leur parcours de formation. Sans avoir pour prétention de les former de manière approfondie à la démarche expérimentale en sciences de l'éducation, ce temps de récolte et d'analyse des données issues de leur dispositif les met face à une autre façon d'évaluer leur intervention didactique. En même temps qu'elle les confronte à un état des lieux d'une question vive en lien avec leur futur métier, la récolte de données quantitatives permet de documenter cet état des lieux et de déplacer l'analyse de leur action vers une (re)mise en question des modalités didactiques liées à un enseignement/apprentissage.

### 3.3.5. Rédaction du travail de fin d'études et portfolio réflexif

Le dispositif de formation se clôture par un double travail de rédaction : le travail de fin d'études à proprement parler, qui se présente sous la forme générique d'un article scientifique (problématique, état de la question de recherche, méthodologie, résultats, discussion) et d'un portfolio réflexif dans lequel chaque étudiant (ou groupe d'étudiants) s'exprime sur l'ensemble de son parcours de spécialisation. Cette double tâche d'écriture est d'autant plus pertinente que les déplacements liés aux changements de postures produits par les étudiants contribuent à leur mise en réflexion professionnelle, alors même que le genre de l'article scientifique force, lui, à une écriture objectivante. En outre, la pratique de l'écriture réflexive, si elle est largement pratiquée dans l'enseignement supérieur, reste, à bien des égards, une

pratique non médiatisée (Colognesi, Deschepper, Balleux & Märtz, 2019) qui gagne à être associée à des pratiques plus formalisées. En somme, l'étudiant, en fin de parcours, endosse tout à la fois la posture du chercheur qui communique les résultats de sa recherche, de l'enseignant qui peut proposer et préconiser des pratiques didactiques en fonction des résultats et de l'évaluateur qui pose sur son parcours de formation un regard réflexif qui lui permet de secondariser les acquis de l'expérience (Jorro, 2005).

## 4. Résultats

### 4.1. Une illustration de ce qui s'est passé : suivi d'un sous-groupe d'étudiants

Pour illustrer la démarche, nous nous focalisons sur les résultats liés à la question de recherche du deuxième sous-groupe d'étudiants<sup>5</sup> et sur les capacités réflexives manifestées dans les trois groupes observés.

#### 4.1.1. Hypothèse et dispositif du sous-groupe 2

Les étudiants du sous-groupe 2 avaient pour hypothèse que la neutralisation d'un paramètre de la prise de parole (le corps) était favorable à une meilleure évaluation des autres paramètres (la voix, le contenu du message). L'intervention a été développée en institut de formation et a été mise en place dans une école en milieu urbain et avec un indice socioéconomique élevé<sup>6</sup>. Trois classes ont été mobilisées : une classe de troisième maternelle (25 élèves), de première primaire (24 élèves) et de deuxième primaire (24 élèves)<sup>7</sup>.

L'objet d'apprentissage était de produire une description. Les élèves étaient invités à décrire d'abord leur propre doudou (séance 1) puis (séance 2) un doudou choisi au hasard à leurs camarades de classe, et ces derniers devaient tenter de le dessiner sur la base des informations données. En fonction de leur répartition préalable, certains élèves ont donc été amenés à décrire leur doudou derrière un paravent, et d'autres, de manière frontale, directement face à la classe.

À la suite de la première activité de description, une activité de structuration fondée sur la comparaison des croquis des auditeurs a été proposée afin de permettre aux élèves d'élaborer une carte mentale des catégories qui peuvent être convoquées dans un exercice descriptif, ceci afin de permettre aux élèves de produire des descriptions plus complètes à l'avenir.

Les élèves ont ensuite tous décrit un nouveau doudou, pioché au hasard dans un grand sac, devant les membres de leur sous-groupe. Lors de cette seconde prise de parole, plus aucun groupe n'a bénéficié de la présence du paravent, de sorte que tous les élèves ont présenté l'objet qui leur avait été assigné de façon « visible ». Les auditeurs étaient cette fois invités à

---

<sup>5</sup> Ce groupe était constitué de Matthieu Jolie et Benoît Lemaire, diplômés instituteurs primaires et de Guillemine Chapel, diplômée institutrice maternelle (HE Vinci, année académique 2020-2021).

<sup>6</sup> Indice socioéconomique de 18 sur une échelle de 20 selon l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française de Belgique établissant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (...). A.Gt 23-04-2020 M.B. 11-05-20

<sup>7</sup> Avant d'entamer les apprentissages, les classes ont été divisées en deux sous-groupes homogènes et chaque sous-groupe de 12 élèves a été pris en charge par deux intervenants (enseignant ou étudiant) afin que, dans chaque classe, un sous-groupe puisse bénéficier de la présence d'un paravent lors de sa première prise de parole (le premier jet) face à la classe, alors que l'autre sous-groupe travaillerait son premier jet de façon « visible ».

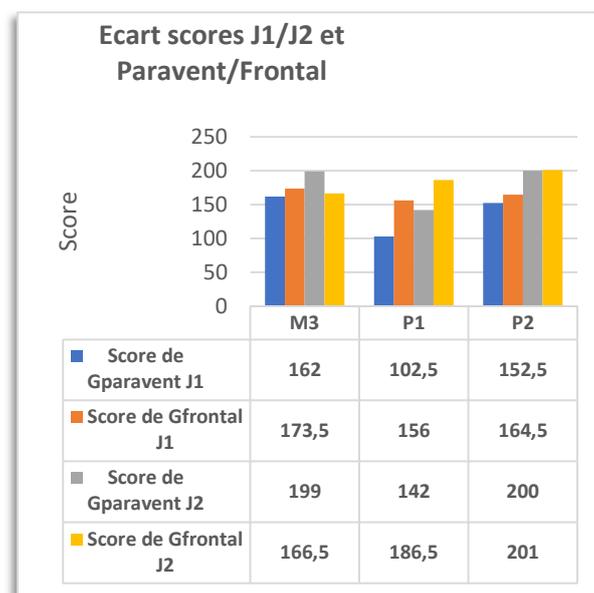
retrouver la peluche concernée sur une feuille A3 reprenant tous les doudous de l'activité et à mobiliser – lors d'un moment de retour métacognitif – les éléments de la description qui leur avaient été utiles. Les étapes détaillées de l'intervention sont reportées en annexe 1.

Lors de chacune des deux périodes d'activité, et lors des prestations orales, les étudiants et les enseignants ont observé et noté les prestations des élèves et ont rapporté ces notes dans une grille commune d'évaluation, validée au préalable par les institutrices titulaires des classes (tableau récapitulatif en annexe 2).

#### 4.1.2. Focus sur les résultats liés à l'hypothèse du groupe 2

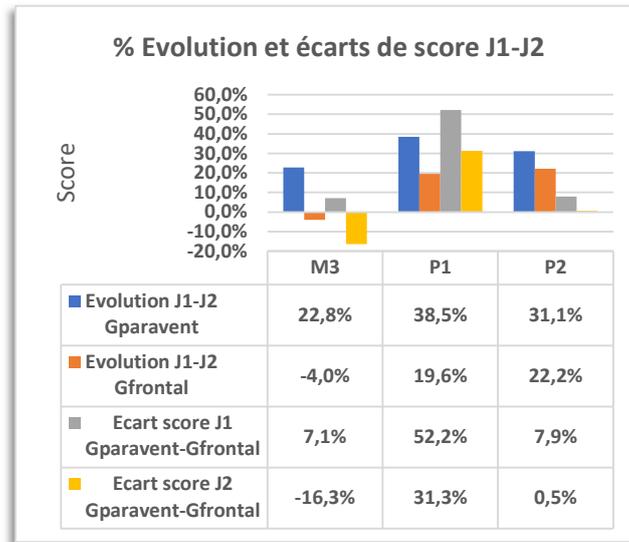
À l'issue de cette intervention, ce groupe d'étudiants qui émettait l'hypothèse que le passage par une phase d'évaluation de prestation orale, dans laquelle les paramètres liés au non verbal (dimension corporelle) étaient neutralisés, pouvait avoir un effet facilitant dans la prise de parole n'a cependant observé aucun bénéfice dans l'usage du paravent en phase préparatoire de l'expression orale.

En réalisant un tableau des écarts entre scores (figure 1), les étudiants ont pu observer que les élèves qui font un premier jet oral (J1) derrière le paravent au J1 ne font pas de meilleurs scores que le groupe frontal, dans la même classe. Lors du second jet oral (J2), les groupes libérés du paravent font de meilleurs scores, ou identiques à ceux des groupes qui décrivent pour la seconde fois en frontal. L'effet, positif ou facilitant, escompté du paravent, n'apparaît pas au travers des chiffres, tant il semble que l'amélioration de la prestation des élèves est justement produite par la possibilité de faire une prestation orale « visible ».



**Figure 1.** Écart entre score avec ou sans paravent

En produisant un tableau des écarts en pourcentage (figure 2), les étudiants ont réalisé que la meilleure évolution des groupes qui ont fonctionné intégralement en frontal reste en dessous de la moins bonne évolution des groupes avec paravent, et que les écarts de scores entre les différents groupes tendent à diminuer une fois la totalité des groupes s'exerçant en frontal.



**Figure 2.** Évolution des écarts entre les deux prestations

En définitive, ce travail a permis aux étudiants de constater que la suppression du paravent semblait avoir un effet plutôt positif sur les résultats des groupes concernés, tant il est apparu que la progression des élèves qui ont effectué une première prestation « cachée » était nettement plus importante lors de la seconde prestation (publique) que le groupe qui a travaillé sans paravent au départ. En somme, la répétition de l'exercice a vu progresser tous les groupes, et renforce bien l'idée qu'il faut, à l'oral comme à l'écrit, s'essayer plusieurs fois à une même expression afin de l'améliorer, mais le passage par une phase de neutralisation du corps, loin d'aider les élèves, a probablement empêché leurs compétences orales de s'exprimer pleinement.

En somme, ce groupe d'étudiants, qui avait émis une hypothèse de départ favorable à la neutralisation du corps dans une prise de parole, a dû l'invalidier à la suite de l'expérimentation. Loin d'être décevant, le constat a permis à ces derniers de mesurer la pertinence de l'intervention mise en place, dans la mesure où elle leur a apporté un résultat, certes inattendu. À l'issue de ce constat, ils ont alors été amenés à discuter ce résultat. Ils ont ainsi mis en évidence que, d'une part, l'enjeu de la présentation était « la description d'un objet », tâche qui nécessite probablement davantage que d'autres le recours au non verbal, et, d'autre part, que l'intervention a été opérée sur des élèves entre cinq et huit ans, pour lesquels l'usage du corps peut soutenir le discours oral plus complexe à développer. Ils ont alors suggéré que peut-être les résultats seraient différents auprès d'élèves plus âgés, pour lesquels il pourrait y avoir plus de difficulté à se mettre corporellement en avant devant la classe.

Ce rapide résumé de l'intervention réalisée par ce groupe d'étudiants ainsi que les résultats obtenus et les discussions associées montrent tout l'intérêt qu'il y a à mettre les futurs enseignants dans cette posture de chercheur. En plus d'apporter des éléments de réponses à une hypothèse de départ, l'analyse des données a offert aux membres du groupe, enseignants de terrain y compris, matière à réflexion et à prolongement, puisque, à l'issue de cette analyse, de nouvelles hypothèses ont vu le jour, lesquelles mériteraient d'être explorées plus avant.

En ce sens, l'infirmité de l'hypothèse de départ a représenté une formidable opportunité de dégager les croyances des étudiants et des enseignants et de les soumettre à une invalidation observable.

#### ***4.2. Retombées globales du dispositif sur la formation des étudiants : analyse des écrits réflexifs de l'ensemble des étudiants engagés dans la recherche-formation***

À la lecture des travaux de fin d'études et des écrits réflexifs produits par les étudiants, on peut identifier trois grandes catégories de gains réflexifs en lien avec le dispositif de formation.

Premier gain : la sensibilisation au biais méthodologique, et, partant, une réflexion sur les modalités des interventions de l'enseignant dans l'enseignement-apprentissage de l'oral. Par exemple, un groupe a-t-il pris conscience du manque de pertinence de certains items de leur propre grille d'évaluation de l'oral, ou un autre a-t-il dû reproduire une évaluation en accord interjuge après avoir mesuré l'importance de leurs écarts en matière d'interprétation des critères de validation de leur grille d'évaluation.

*Il ressort très clairement par l'observation de la moyenne des écarts types inter-juges qu'attribuer des scores à certains critères provoque des désaccords prononcés : suite à nos échanges, ceci semble dû à une charte de notation par moment très peu définie ou laissée à la libre interprétation du juge, au ressenti et à la sensibilité de chacun.*

*De plus, la compréhension du critère, l'attendu de chaque juge et certains préjugés ou interprétations de signes non verbaux peuvent conduire à attribuer une note en désaccord avec la réalité, ou les autres juges.*

*Ce phénomène existe avec des critères objectifs, et s'accroît clairement avec des critères subjectifs.*

*Pour pallier cela, une charte de notation clairement définie et de la manière la plus exhaustive possible, rencontrant l'accord de tous les juges, doit être établie avant l'exercice noté. Un dialogue permanent entre juges permettra d'affiner cette charte, une remise en question personnelle à minima si on travaille seul.*

Groupe 2, TFE, page 19.

*Mise en évidence d'un biais méthodologique : pour rappel, nous avons confectionné 3 groupes pour l'évaluation, ce qui implique qu'il y ait un évaluateur différent pour chacun de ces groupes. Pour valider les évaluations, nous aurions dû évaluer chaque enfant tous les trois au même moment. Afin de pallier ce biais, nous avons donc décidé de réévaluer chaque enfant en accord interjuges, sur base des enregistrements vidéos des interviews. Cette réévaluation a eu lieu une semaine après la prestation des enfants.*

Groupe 3, TFE, Page 10.

Deuxième et troisième gains : la volonté de poursuivre le questionnement, à l'issue de l'analyse des résultats et la conviction de la pertinence d'envisager un enseignement-apprentissage de l'oral dans les classes.

Pour pouvoir mener à bien leur travail de fin d'études, les étudiants ont été, en amont de l'intervention, tenus de poser une hypothèse de départ, de tenter de construire un dispositif destiné à la documenter, d'en négocier la pertinence, l'intérêt et les contours en articulant les

préoccupations des enseignants de terrain, les nouveaux acquis didactiques et leurs propres questionnements. Ils ont ensuite, avec l'aide de leur didacticien et en tenant compte des contraintes liées à leur lieu d'intervention, construit une séquence didactique avec un double objectif : proposer aux élèves des activités pertinentes et sources d'apprentissage en didactique de l'oral et, dans le même temps, élaborer un recueil de données destiné à valider ou non leur hypothèse de départ. Ils ont ensuite traité ces données pour en tirer des résultats à discuter. L'ensemble de la démarche les a mis face à toute une série de difficultés qui sont celles du chercheur en didactique, et, ce faisant, ils ont pu interroger tout à la fois la qualité de leur intervention et la justesse de leur hypothèse de travail.

Les trois groupes d'étudiants ont unanimement mis en évidence de nouveaux questionnements, ou le souhait de comprendre plus finement certains processus observés. Cette invitation à la recherche *par* les résultats de la recherche nous semble prometteuse et peut peut-être offrir un contrepoint intéressant aux processus de repli vers des pratiques connues qu'on observe chez les novices (Caena, 2011 ; Shulman & Shulman, 2004). En outre, l'ancrage de ce questionnement à un objet didactique spécifique, l'enseignement-apprentissage l'oral a contribué à assoir sa légitimité et a permis aux étudiants de se sentir acteurs de changement.

*Dans un souci de bien faire, il nous arrive parfois de nous poser trop de questions et de nous égarer de l'objectif principal. D'un autre côté, se poser des questions constitue tout l'objectif de cette démarche : en métacognition, dans la réalisation, à propos de nos résultats... Même si nous soulevons beaucoup de choses intéressantes, il faut savoir faire le tri et s'arrêter à un moment.*  
#NousSommesChercheurs

*Nous avons également pris conscience de l'importance des activités langagières et, a contrario, de leur manque de pratique dans les classes. L'oral est trop souvent oublié par rapport à l'écrit parce que les enseignants pensent travailler l'oral simplement en faisant parler les enfants.*  
#ViveL'Oral

*Même si nous n'étions pas tous à l'aise avec les activités du genre oral, le fait de les avoir réalisées à trois et de voir les enfants enthousiastes et participatifs nous a aidés à prendre confiance en nous. De plus, les balises que nous avons mises en place ont également contribué à ce changement de regard sur le savoir parler.*  
#YeuxQuiPétillent

Groupe 3, Portfolio réflexif.

*J'ai découvert grâce à ce PPF (projet professionnel de fin d'études, NDLR) une nouvelle méthode pour collecter des informations dans le but d'améliorer les apprentissages pour les élèves. Cette méthode s'est avérée très intéressante. En effet, elle nous a permis d'interpréter des données collectées et d'en tirer des résultats concrets, mais aussi tellement d'hypothèses qui ne demandent qu'à être vérifiées. Toutes ces hypothèses sont des pistes qui pourraient amener à une meilleure compréhension des élèves, de leurs réactions, de leurs difficultés, etc., dans telle ou telle situation. Cette méthode nous a donc permis de collecter et d'analyser les données utiles à notre question de recherche, mais aussi d'ouvrir des portes vers de nouvelles adaptations possibles des méthodes d'enseignement du genre oral utilisées aujourd'hui.*

*Enfin je dirai que je suis donc très heureux d'avoir pu découvrir cet aspect du monde de l'enseignement (...) très important pour améliorer notre compréhension et adapter nos actions, très pratique pour enrichir les enseignements.*

MP, Portfolio personnel.

## 5. Discussion

Le présent article avait pour objectif de présenter un dispositif de formation des futurs enseignants à l'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire, d'en montrer la pertinence pour la formation des enseignants. S'il est évidemment ambitieux de développer une démarche de recherche-formation dans le cadre qui est imposé à la réalisation d'un module de formation de huit semaines, et pour exploratoires qu'en soient les résultats, nous avons la conviction qu'une modification de la posture des futurs enseignants (Colognesi, 2017), impliqués dans une recherche collaborative et soumis à des questions vives en didactique de l'oral, est salutaire pour développer chez eux, de façon pérenne, une préoccupation pour l'enseignement-apprentissage de l'oral et pour la démarche de recherche en sciences de l'éducation.

Ainsi, le dispositif a pu tout à la fois contribuer à la construction de nouvelles connaissances puisque les recherches exploratoires menées par les groupes d'étudiants ont pu mettre en évidence des lieux de tensions dans les grilles d'évaluation de l'oral et permettre un développement professionnel de tous les acteurs de la recherche : tant les étudiants que les maîtres de stage (enseignants de terrain) ont déclaré voir évoluer leur rapport à l'évaluation de l'oral, et, partant, s'être sentis engagés dans un processus de transformation (Desgagné & Larouche, 2010).

Au rang des résultats des recherches exploratoires, on peut ainsi mettre en évidence, pour le groupe cité en exemple, le rôle peu facilitant d'une neutralisation des paramètres corporels dans la prestation d'une description orale d'élèves de 5 à 8 ans. Les autres groupes ont également obtenu des résultats intéressants qui mériteraient de faire l'objet de recherches ultérieures. Ainsi, le groupe 3, qui travaillait sur l'articulation entre autoévaluation et évaluation par l'enseignant, a pu constater un relatif « lissage » des notes entre les deux évaluateurs (l'élève lui-même et son enseignant), quel que soit l'ordre d'intervention dans l'évaluation. Par contre, et en dépit de ce lissage, les pré- et post-tests ont montré que le sentiment de confiance des élèves à l'oral allait grandissant si l'enseignant évaluait en premier lieu. Le premier groupe, qui travaillait sur l'utilisation d'une grille exhaustive ou sélective, a mis en évidence une plus grande tolérance évaluative dans les grilles exhaustives et une tendance à un renforcement de l'exigence (et partant à une évaluation moins favorable) lors de l'utilisation de grilles ciblées sur une compétence spécifique. Pour exploratoires que soient ces résultats, il demeure que chaque intervention a produit des effets, tant au niveau didactique qu'en matière de recherche. Ces pistes de recherches pourront être menées par d'autres acteurs dans des développements ultérieurs.

En somme, le travail collaboratif, qui met en lien le didacticien titulaire du cours, les enseignants de terrain, les étudiants et les élèves autour d'un objet d'enseignement-apprentissage qu'on souhaite documenter, permet tout à la fois de rendre cet objet légitime et de se doter des outils nécessaires à son analyse.

Par ailleurs, le changement de posture et le passage par une secondarisation de l'expérience (Jorro, 2015) doté les étudiants d'une capacité réflexive accrue tant sur l'objet de recherche, à savoir l'enseignement-apprentissage de l'oral au cycle 5-8 ans et son évaluation, que sur le processus même de la recherche en sciences de l'éducation. Les retours des étudiants, dans leurs portfolios réflexifs vont dans le sens de Caena (2011) et Shulman & Shulman (2004) qui relèvent l'importance d'investiguer les pratiques scolaires largement répandues afin d'éviter de les reproduire de façon mécanique. Plus encore, les étudiants, loin d'interroger

seulement leurs pratiques, en sont venus à interroger également leur propre démarche de recherche, ce qui montre bien qu'ils ont pu tout à la fois réfléchir leur posture d'enseignant et celle – toute neuve pour eux – de chercheur.

Ce gain se manifeste dans les extraits de portfolios des étudiants, à qui il convient de donner la parole dans le cadre de cette discussion :

*Ce qui est évident, c'est qu'il va falloir faire attention à ce qu'on fait, au risque d'abîmer nos leçons, ou nos élèves.*

*Comprendre que tiennent place des pratiques qui n'ont aucun sens, acceptées par tout le monde avec ferveur et sans remise en question, cela interpelle, perturbe et effraye dès que l'on s'adonne à une recherche qui vous lance à la figure des résultats à se faire fendre quelques molaires.*

*Bien qu'en ayant eu vent, le vivre et le constater est une autre expérience.*

*Et c'est bien à notre sens le véritable apprentissage de notre PPF (projet professionnel de fin d'études, NDLR), celui qu'on n'attendait pas vraiment au vu de notre état d'esprit initial : un outil de remise en question. De nos méthodes, de nous et de nos croyances et certitudes, avec une certaine abnégation... La manière même de chercher n'y échappe pas.*

Portfolio réflexif groupe 2, page 9.

Au rang des difficultés, on peut évidemment pointer le peu de temps et le caractère inédit de la démarche au sein du parcours académique des futurs enseignants, de sorte que, par exemple, tout l'état de l'art n'a pas tant fait l'objet d'un partage de connaissance au sens où Colognesi et Lucchini (2020) le préconisent, mais plutôt d'une formation magistrale, certes teintée de questions vives, mais pour laquelle le recours aux connaissances du titulaire du cours s'est imposé de façon exclusive. Il y aurait lieu de développer cette étape du dispositif de manière à la rendre plus collaborative. De même, les connaissances en analyse de données des étudiants et en maîtrise du processus de recherche étaient initialement inexistantes. Cette première expérience dans la posture de chercheur n'est évidemment pas suffisante pour éviter les difficultés, égarements, biais méthodologiques qui ont émaillé leurs interventions et ont dû parfois être traités dans l'urgence. Il y aurait eu intérêt à anticiper encore davantage les possibilités de scénarios d'intervention. Pour autant, les obstacles qui se sont imposés aux démarches et aux analyses des étudiants ont constitué de puissants leviers de réflexion. C'est souvent l'identification du biais méthodologique qui a donné accès à la mesure de l'exigence de rigueur dans la mise en place du dispositif ainsi que le déclarent les étudiants eux-mêmes :

*Gonflés d'assurance et bouffis d'espérances, il faut bien reconnaître que les écueils furent nombreux au travers de nos différentes phases de testing dans ces classes du cycle 5/8. Une constatation s'impose d'elle-même : quelle que soit la rigueur ou le temps dévoué à la préparation, on ne peut s'empêcher d'imaginer un déroulement idéal et attendre certains résultats... qui parfois n'arrivent pas (...)*

*C'est une excellente leçon, et donc un apprentissage, que de vivre une démarche de recherche et observer l'apparition de réalités insoupçonnées, éludées ou craintes tout simplement.*

*En dehors des conclusions imposées par l'outil statistique, la remise en question inévitable du dispositif en lui-même, et donc des fourvoiements ou négligences de ses concepteurs est un regard qu'il faudra bien poser si on souhaite rester intègres. Ce n'est pas toujours évident, mais nécessaire et hautement instructif, tant sur le plan humain que pédagogique.*

*Nous avons bien compris avoir par moment torpillé, avec les meilleures intentions, notre propre méthodologie d'évaluation ce qui a chez nous provoqué un pathétique « mais comment a-t-on*

*pu ? ». Et pourtant c'est arrivé. Attendre ce que nous avons anticipé, découvrir ce que nous ne l'avions pas...*

Groupe 2, portfolio réflexif, page 9.

En définitive, alors même que l'enseignement-apprentissage de l'oral peine à s'imposer dans les classes (Gagnon, De Pietro & Fisher, 2017, Plane, 2015) comme dans la formation initiale (Colognesi & Dolz, 2017), nous nourrissons l'espoir que de telles démarches de formation pourront, en raison de leur dimension collaborative et par les modifications de posture qu'elles imposent (Jorro, 2015), doter les futurs enseignants des outils d'analyse et d'évaluation réflexifs et didactiques nécessaires à leur profession.

## 6. Bibliographie

- Arabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Informatica Didactica*, 15-34.
- Bednarz, N. (2013). Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement. L'Harmattan.
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11. [https://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACELF\\_XXXV\\_2.pdf](https://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXXV_2.pdf)
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.
- Caena, J. (2011). *Literature review : quality in Teacher's continuing professional development*. European Commission.
- Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in Teacher Education*, 19, 109-125.
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La lettre de l'AIRDF*, Vol. 62, 21-26.
- Colognesi, S. & Balleux, L. (2018). Former les futurs instituteurs primaires à utiliser les tablettes numériques dans leur classe : une spécialisation optionnelle en Haute École pédagogique. *Frantice*, Vol. 14, 1, 7-24.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18.
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., & Märtz, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, Vol. 25, 79-101.
- 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 Éducation*.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (sous presse). LETRA : a teacher training program based on the adoption of different roles. *McGill Journal of Education*.

- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Peer formative assessment to enhance primary school pupils' oral skills : comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*.
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, 1, 7-18.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dolz, J. M., F. Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (2007). Alternances en formation. *La Lettre de l'AIRDF*, 41, 2007/2, 31-32.
- 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.
- Dumais, C. (2010). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves. In M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques* (pp. 197-225). Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, R., De Pietro, F., & Fisher, C. (2017). Introduction. In J.-F. de Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Éds.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (pp. 11-40). Presses Universitaires de Namur.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212.
- Garcia-Debanc, C., Laurent, D., Margotin, M., Grandaty, M., & Sanz-Lecina, E. (2004). Évaluer l'oral. In C. Garcia- Debanc & S. Plane (Éds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 263-310). Hatier.
- Geijssel, F., Slegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 27(2), 33-47.
- Janssen, O., & van Yperen, N.W. (2004). Employees' Goal Orientations, the Quality of Leader-Member Exchange, and the Outcomes of Job Performance and Job Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47, 368-384.
- 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.
- Lavoie, C., & Bouchard, É. (2017). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. In de Pietro, J., Fisher, C., & Gagnon, R. (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Namur.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Les cahiers pédagogiques*.
- Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L., & Bergeron, R. (2007). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*. Presses de l'Université du Québec.

- Sénéchal, K., Dumais, Ch., & Bergeron, R. (Dir.) (2019). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Éditions Peisaj.
- Shulman, L.S., & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn : Shifting perspectives. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 256-271.
- 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.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maitres de stage. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 103-121.
- Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.
- 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>

**Annexe 1** : dispositif de formation du groupe 2 « Mesurer les effets évaluatifs de la neutralisation des dimensions corporelles lors d'une prise de parole au cycle 5/8 ans »

Groupe 2		
Intervention en	M3 – P1 – P2	
Variable activée dans la grille d'évaluation de l'oral	Sous-groupe 1 : présentation derrière un paravent	Sous-groupe 2 : présentation devant la demi-classe
Prétest	Élaboration de sous-groupes homogènes sur base d'un questionnaire destiné à mesurer le rapport à l'oral, au corps, aux autres dans le cadre d'une présentation orale et sur base d'une évaluation des compétences orales des élèves produite par les enseignants titulaires de la classe.	
Activité de formation ciblée n°1	<p>Activité de type « premier jet » (50')</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves apportent leur doudou favori bien caché dans une boîte</li> <li>• À tour de rôle, en sous-groupes de 6, ils décrivent leurs doudous à leurs camarades qui tentent de les dessiner dans un carnet de croquis.</li> <li>• Deux groupes de 6 élèves réalisent l'activité sans paravent, l'autre groupe avec un paravent qui sépare celui qui parle de ceux qui écoutent. NB. Dans tous les cas, le doudou n'est pas visible.</li> </ul>	
Évaluation	Évaluation par les enseignants/étudiants – chercheurs (2 évaluateurs par élèves : 1 évaluateur en direct, un évaluateur sur enregistrement) en fonction d'items mesurés sur une échelle à 3 niveaux (absent/ évoqué/ présent).	
Activité de formation ciblée n° 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séance centrée sur l'élaboration d'une carte mentale (50')</li> <li>• Reprise des croquis des auditeurs et mise en évidence des différences.</li> <li>• Identification des informations délivrables dans le cadre d'une description.</li> <li>• Organisation de ces informations sous forme de carte mentale.</li> <li>• Apport de la carte aux élèves sous forme de fiche mémo.</li> <li>• Nouvelle prestation avec un doudou « inconnu » par groupes de 6 : un élève décrit, les autres doivent retrouver le doudou sur une planche photo qui en contient plusieurs. ATTENTION : cette fois-ci tous les élèves se produisent en direct devant un public. La présence du paravent est supprimée.</li> <li>• Retour métacognitif après les prestations pour mettre en évidence ce qui a été « aidant » pour l'auditeur dans la prise de parole.</li> </ul>	
Évaluation	Évaluation par les enseignants/étudiants – chercheurs (2 évaluateurs par élèves : 1 évaluateur en direct, un évaluateur sur enregistrement) en fonction d'items mesurés sur une échelle à 3 niveaux (absent/ évoqué/ présent).	
Post-test	Questionnaire soumis aux élèves et semblable au pré-test.	

### Annexe 2 : Grille d'évaluation du groupe 2

	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		13		14		15		16		17		18		19		20		21		22		23		24		25								
	Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom		Prenom								
N° d'ordre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25																																
Jet N°	J1	J2																																																							
<b>DESCRIPTION</b>																																																									
<b>PHYSIQUE</b>																																																									
Taille																																																									
Poids																																																									
Texture																																																									
Matière																																																									
Couleur																																																									
Famille																																																									
Physique																																																									
Qualité vocab																																																									
<b>SYMBOLIQUE</b>																																																									
Personification																																																									
Inférence																																																									
Histoire, contexte																																																									
<b>AISANCE ORALE</b>																																																									
<b>GESTUELLE</b>																																																									
Assurance																																																									
stress																																																									
Agité																																																									
Prend du plaisir																																																									
Contact visuel																																																									
<b>VOCALE</b>																																																									
Articulation																																																									
Débit parole																																																									
Volume adéquat																																																									
Intonation																																																									