

Lorsque changer ses pratiques en enseignement de l'oral remet en question sa façon d'évaluer : portrait de deux enseignantes du primaire

When changing oral teaching practices led to think about assessment practices: portrait of two primary school teachers

Emmanuelle Soucy, Ph. D. – emmanuelle.soucy@uqat.ca

Professeure de didactique du français, Unité d'enseignement et de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue Québec, Canada

Christian Dumais, Ph. D. – christian.dumais@uqtr.ca

Professeur titulaire de didactique du français, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Pour citer cet article : Soucy, E., & Dumais, C. (2022). Lorsque changer ses pratiques en enseignement de l'oral remet en question sa façon d'évaluer : portrait de deux enseignantes du primaire, 8(2), 89-109. <https://doi.org/10.48782/e-jref-8-2-89>

Résumé

Au cours d'une recherche-action menée avec deux enseignantes québécoises de 2^e année du primaire (élèves de 7-8 ans) pendant une année, les pratiques d'évaluation de l'oral de ces dernières ont été bousculées. En effet, en changeant leurs pratiques d'enseignement de l'oral, ces enseignantes ont été amenées à réfléchir à leurs pratiques d'évaluation.

Au départ, tout comme de nombreux enseignants, les participantes de notre recherche utilisaient principalement l'exposé oral pour l'enseignement-apprentissage, mais surtout pour évaluer la compétence à communiquer oralement de leurs élèves. Désireuses de transformer leurs pratiques en enseignement de l'oral, les participantes ont créé et mis en pratique un centre de l'oral en l'ajoutant aux centres de littératie (dispositif d'enseignement-apprentissage) déjà existants dans leur classe. Les participantes ont souhaité que l'oral soit enseigné dans un premier temps et ensuite mis en pratique par leurs élèves, au même titre que la lecture et l'écriture. Ce changement de pratiques en enseignement de l'oral a donné lieu à de grands questionnements quant à leur façon d'évaluer l'oral.

Cet article fait état de résultats de recherche concernant les changements de pratiques en enseignement de l'oral de deux enseignantes et de leur réflexion quant à l'évaluation de l'oral. Pour permettre l'analyse des données, une triangulation méthodologique a été effectuée (questionnaire, entrevue semi-dirigée et compte rendu in extenso des rencontres) à l'aide d'une analyse par thématisation en continu.

Mots-clés

Enseignement de l'oral; évaluation de l'oral; changement de pratiques; recherche-action.

Abstract

During an action-research study carried out with two Quebec teachers in the 2nd year of elementary school (students aged 7-8) for a year, the oral assessment practices were questioned. Indeed, by changing their oral teaching practices, these teachers have been led to think about their assessment practices.

Initially, like many teachers, the participants in our research mainly used the oral presentation for teaching-learning but above all to assess the oral communication skills of their students. To transform their oral teaching practices, the participants created and put into practice an oral center by adding it to the literacy centers already existing in their class. The participants wanted the oral to be taught and put into practice by their students, as well as reading and writing. This change in oral teaching practices has given rise to major questions about their way of assessing.

This article will report on research results concerning changes in oral teaching practices and their reflection on oral assessment. To allow data analysis, a methodological triangulation was carried out (survey, semi-structured interview and verbatim reports of meetings) using an analysis by a continuous theming process.

Keywords

Oral teaching; oral assessment; practices changes; action research.

1. Contexte et problématique

Il est déjà bien documenté au Québec (Dumais, 2014) et ailleurs dans la francophonie (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Gagnon, 2010) que les enseignants sont peu à l'aise avec l'enseignement de l'oral et son évaluation. Différentes raisons contribuent à maintenir ce malaise. Entre autres, les enseignants auraient des connaissances limitées concernant les objets de l'oral (Dumais, 2015). Dans les universités québécoises, la formation initiale des futurs enseignants ne prévoit pas toujours un cours de didactique de l'oral pouvant offrir les connaissances visant un enseignement de l'oral en classe du primaire (Dumais & Soucy, 2020a). De plus, les formations continues au sujet de la didactique de l'oral se font rares (Dumais, 2015), alors que ce sont celles concernant la lecture et l'écriture qui sont les plus souvent proposées aux enseignants. Ce manque de formation, par le fait même ce manque de connaissances de l'oral, ont pour conséquence de complexifier la planification et la structuration d'un enseignement de l'oral. Ceci pourrait expliquer pourquoi les enseignants utilisent encore majoritairement l'exposé oral en classe (Nolin, 2015 ; Dumais & Soucy, 2020a), reproduisant ainsi une pratique connue (Lafontaine et al., 2007 ; Messier, 2007). L'exposé oral ainsi utilisé sert davantage de contexte d'évaluation que de contexte d'apprentissage. Les enseignants mentionnent habituellement aux élèves une liste de critères sur lesquels portera l'évaluation sans qu'il soit prévu un temps d'enseignement-apprentissage de l'oral. Le manque de connaissances des enseignants a pour conséquence que ceux-ci ont peu de repères précis pour évaluer l'oral, ce qui inclut l'évaluation de l'exposé oral (Lafontaine et al., 2007).

Cet article présente des résultats inédits issus d'une recherche doctorale (Soucy, 2019). Il a pour objectif de faire état du changement de posture en enseignement de l'oral de deux enseignantes du primaire ainsi que de leur cheminement réflexif sur l'évaluation lors d'une recherche-action. Passant de l'oral utilisé vers un oral enseigné par l'entremise de l'atelier formatif et mobilisé dans les centres de littératie, les participantes de la recherche ont été amenées à réfléchir à leur façon d'évaluer l'oral, notamment de manière formative.

2. Cadre théorique

Dans cette section, nous présentons, en premier lieu, les différents statuts que peut avoir l'oral dans la classe. S'ensuit la présentation des différentes postures que l'enseignant peut adopter en classe. Les centres de littératie sont également présentés ainsi que le modèle de l'atelier formatif.

2.1. Les statuts de l'oral

L'oral est habituellement présenté selon deux statuts : l'oral enseigné (objet) et l'oral utilisé (médium ou outil) (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2001 ; Lentz, 2009 ; Plane, 2004 ; Plane & Garcia-Debanc, 2007 ; Plessis-Bélaïr et al., 2017). L'oral enseigné est un oral où les objets de ce dernier (par exemple le volume de la voix, la justification, les registres de langues, etc.) sont explicités spécifiquement dans une visée d'apprentissage de l'oral, alors que l'oral utilisé sert plutôt à donner des consignes, à entrer en communication avec les autres, à soutenir les apprentissages dans l'ensemble des disciplines. Lorsque l'oral est dit *utilisé* dans une situation d'enseignement-apprentissage, cela signifie que les élèves auront recours à l'oral sans

nécessairement avoir pour objectif de développer ou d'approfondir des savoirs qui auraient été appris préalablement. En plus de ces deux statuts, nos recherches nous ont amenés à en considérer un troisième : l'oral mobilisé (Soucy, sous presse). L'oral est mobilisé lorsque l'enseignant planifie des activités où les élèves ont l'occasion de réinvestir les apprentissages faits préalablement (oral objet), mais sans qu'il y ait de nouveaux enseignements. Il s'agit donc pour les élèves de mettre en pratique consciemment ce qu'ils ont appris.

L'enseignant est donc amené parfois à structurer l'enseignement d'un objet de l'oral (oral enseigné), d'autres fois, il doit plutôt planifier des situations où ce savoir sera mobilisé (oral mobilisé). Il existe différents dispositifs qui peuvent s'avérer efficaces pour planifier et structurer un enseignement-apprentissage de l'oral tels que la séquence didactique d'enseignement de l'oral par les genres (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Dolz & Gagnon, 2008), Itinéraire (Colognesi & Dolz, 2017) ainsi que le modèle de l'atelier formatif (Dumais & Messier, 2016). C'est ce dernier qui a été retenu par les participantes de notre recherche.

2.2. L'atelier formatif

L'atelier formatif (Dumais & Messier, 2016) est un modèle qui facilite la structuration d'un enseignement de l'oral (objet) afin de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement. Il comporte six étapes. La première étape consiste à présenter un contreexemple et un exemple de l'objet de l'oral enseigné, par exemple si l'objet à enseigner est le volume de la voix, il serait possible de présenter quelqu'un qui utilise un volume beaucoup trop bas pour le contexte de communication (contreexemple) et ensuite un exemple où le volume est ajusté au contexte de communication. La deuxième étape permet de faire l'état des connaissances des élèves quant à cet objet de l'oral avant qu'il y ait enseignement de celui-ci. L'enseignement de l'objet de l'oral est donc la troisième étape. C'est à ce moment que l'enseignant prend le temps d'explicitier en quoi consiste cet objet. Avec les élèves, il construit un référentiel sur lequel sont synthétisés une définition de l'objet de l'oral (quoi), les raisons pour lesquelles il est important d'utiliser adéquatement cet objet (pourquoi), les contextes appropriés pour l'utiliser (quand) et la manière de l'utiliser (comment). Il termine l'étape de l'enseignement en faisant un modelage, c'est-à-dire qu'il met en mots son raisonnement mental pour donner accès aux élèves à ce dernier (Messier, 2017). La quatrième étape consiste à proposer aux élèves une ou plusieurs courtes mises en pratique. Entre chacune des mises en pratique, un retour est prévu, ce qui correspond à la cinquième étape. La sixième étape, quant à elle, est une activité métacognitive qui amène les élèves à réfléchir sur l'ensemble des apprentissages faits dans l'atelier formatif.

En fonction des différents statuts de l'oral et de certaines étapes de l'atelier formatif, le rôle de l'enseignant se modifie. Cela nous amène à nous intéresser aux écrits de Bucheton (2019) quant aux différentes postures que peut endosser un enseignant en classe.

2.3. Les postures de l'enseignant

En classe, l'enseignant fait appel à différentes postures. Une posture est entendue comme « un schème préconstruit du "penser-dire-faire" que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée » (Bucheton, 2019, p. 98). Jorro (2016) ajoute que la posture « permet de souligner l'intention de l'acteur vis-à-vis d'autrui au moment où il agit » (p. 115). Les postures peuvent varier en fonction des tâches. Par exemple, un enseignant n'adoptera pas la même posture face à une activité de découverte que face à une tâche évaluative. Elles peuvent également se modifier en fonction de ce que l'enseignant perçoit de la situation pédagogique qui se déroule. Par exemple, s'il perçoit que les élèves ne sont pas engagés dans la tâche, il pourra se réajuster en changeant sa posture (Bucheton, 2019).

Dans leurs recherches, Bucheton et Soulé (2009) se sont intéressés spécifiquement aux préoccupations et aux postures d'étayage des enseignants, cadre qui a été repris dans plusieurs recherches (Beucher, 2010 ; Cuerrier, 2019 ; Hijosa, 2018 ; Kamadrane, 2021). Bucheton et Soulé (2009) répertorient plusieurs postures: de contrôle, de surétayage (ou de contreétayage), de sous-étayage, d'accompagnement, d'enseignement, du lâcher-prise et « du magicien » (Bucheton, 2019).

L'enseignant peut avoir une posture de contrôle. Dans ce cas, l'enseignement se fait de manière plus magistrale et en grand groupe. Contrairement à d'autres types de postures, lorsque l'enseignant adopte une posture de contrôle, les situations d'enseignement-apprentissage sont davantage cadrées, et le pilotage des activités est plus directif afin d'assurer l'avancement des tâches. Parfois l'enseignant peut adopter une posture de surétayage. C'est le cas lorsqu'il cherche à avancer plus rapidement pour tenter de couvrir le plus de contenus possible et faire apprendre le plus possible. L'enseignant en vient donc à offrir trop de supports aux élèves, allant même jusqu'à faire la tâche à leur place. À l'opposé, l'enseignant peut adopter une posture de sous-étayage. Dans ce cas, les élèves sont laissés à eux-mêmes et doivent se débrouiller pour effectuer une tâche qui, trop souvent, n'est pas dans leur zone de développement proximal. L'enseignant peut aussi prendre une posture d'accompagnement. Il voit donc à offrir une aide individuelle ou collective en fonction des besoins rencontrés par les élèves pour effectuer la tâche. L'enseignant laisse du temps aux élèves pour travailler. Il ne cherche pas à donner des réponses, mais plutôt à susciter réflexions et discussions entre les élèves. L'enseignant peut également adopter une posture d'enseignement. C'est le cas lorsqu'il structure les savoirs et fait des démonstrations. Il apporte un soutien à des moments spécifiques, mais également selon les opportunités qui se présentent en prenant soin de nommer les savoirs et les savoir-faire en jeu. Une autre posture possible est celle du lâcher-prise. L'enseignant attribue une plus grande responsabilité du travail aux élèves. Il propose des tâches que les élèves sont en mesure de réaliser de manière autonome, individuellement ou en groupe. Il laisse une place plus importante à l'expérimentation des élèves. Finalement, l'enseignant peut aussi adopter la posture dite « du magicien ». Souvent adoptée lors de la présentation de l'élément déclencheur d'une leçon, cette posture vise à susciter l'étonnement, la curiosité et le désir de comprendre. Le savoir n'y est ni nommé ni construit.

Il est rare que les enseignants adoptent constamment la même posture. Toutefois, il semble que les enseignants plus expérimentés aient tendance à naviguer plus aisément d'une posture à

l'autre (Bucheton, 2019). Certains dispositifs amènent les enseignants à faire appel à différentes postures plus que d'autres. Cela pourrait être le cas pour les centres de littératie.

2.4. Les centres de littératie

Définir les centres de littératie peut s'avérer complexe, car il s'agit d'une expression qui réfère tant au dispositif d'enseignement-apprentissage en soi qu'aux différents centres présents dans ce dispositif, c'est-à-dire des endroits spécifiques dans la classe où les élèves s'exerceront, de manière autonome, pour consolider différents apprentissages (Hodges & McTigue, 2014 ; Kracl, 2012 ; Soucy, 2019). En tant que dispositifs d'enseignement-apprentissage, les centres de littératie amènent l'enseignant à prévoir des temps d'enseignement en grand groupe où il fera une minileçon sur un objet de savoir. Il doit aussi prévoir un temps pour travailler avec des sous-groupes d'apprenants dans lesquels un enseignement différencié sera mis en place pour répondre aux besoins des élèves. Finalement, du temps d'apprentissage autonome est aussi prévu afin que les élèves se rendent dans les différents centres pour s'exercer en fonction des apprentissages faits au cours de différentes minileçons. Il existe une très grande variété de centres pouvant être intégrés dans les centres de littératie (écriture, lecture à deux, étude des mots, etc.). La plupart des centres de ce dispositif concernent la lecture et l'écriture, mais très rarement l'oral (Soucy, 2020). En effet, à notre connaissance, seules deux recherches ont été menées en ce qui concerne l'oral dans les centres de littératie (Maurer, 2008 ; Soucy, 2016). Toutes deux faisaient ressortir que l'oral était utilisé afin de discuter et de favoriser les apprentissages en lecture et en écriture, mais qu'il n'était toutefois pas enseigné. C'est pourquoi, l'oral étant peu exploité dans les centres de littératie, nous avons accompagné deux enseignantes dans une recherche-action qui visait à créer et à ajouter un centre de l'oral à leurs centres de littératie.

3. Méthodologie

Cette section regroupe des informations concernant la méthodologie à propos de la recherche qui a été réalisée. La première partie concerne le type de recherche menée et les participants. La seconde partie expose le déroulement de la recherche, la collecte des données et leur traitement.

3.1. La recherche-action

Dans le cadre de ce projet, une recherche-action a été menée. Ce type de recherche a pour principale finalité l'amélioration ou le changement des pratiques existantes (Lodico et al., 2010 ; Savoie-Zajc & Descamps-Bednarz, 2007; Schmuck, 2006). Une recherche-action se centre sur la résolution d'un problème concret issu d'une situation pédagogique vécue (Guay & Prud'homme, 2011), dans ce cas-ci l'enseignement et l'évaluation de l'oral.

3.2. Les participantes

C'est à partir de critères précis, donc de manière intentionnelle (Savoie-Zajc, 2011), que le choix des participantes a été fait. Cette façon de procéder permet de trouver des participantes susceptibles d'être concernées par la problématique de recherche (Fortin, 2010). Le principal critère de sélection des participantes était en lien avec le désir pour elles d'améliorer leurs

pratiques en enseignement de l'oral. Au regard de l'expérience, elles devaient avoir au moins enseigné cinq années au primaire afin qu'elles aient eu l'occasion d'expérimenter par le passé différentes façons d'enseigner et d'évaluer l'oral. Parmi ces années d'expérience, trois devaient être au 1^{er} cycle du primaire (élèves de 6 à 8 ans au Québec). Cela assurait une connaissance minimale du programme d'études québécois (MÉQ, 2001) pour ce cycle d'études. Ainsi, 2 participantes, enseignant en 2^e année du primaire, ont été recrutées : l'une ayant 19 ans d'expérience en enseignement primaire dont 4 années au 1^{er} cycle et l'autre ayant 9 ans d'expérience au total, dont 4 années au 1^{er} cycle.

3.3. La collecte des données

La collecte de données a été réalisée à l'aide de plusieurs outils pour permettre une triangulation méthodologique (Savoie-Zajc, 2013) de données issues de sources variées, en vue d'assurer une rigueur dans l'interprétation des données. Les méthodes et outils de collecte de données qui permettent de recueillir des actions, des échanges et des réflexions (Guay & Prud'homme, 2011) ont été privilégiés.

En début de recherche, un questionnaire a été utilisé pour connaître les pratiques actuelles des participantes au regard de l'enseignement de l'oral. Également, deux entrevues semi-dirigées ont été menées. La première entrevue semi-dirigée, faite en début de recherche, a permis d'approfondir les réponses du questionnaire et ainsi de mieux comprendre les pratiques de départ des participantes. La seconde, faite à la toute fin de la recherche, a permis de documenter le changement de pratique ayant eu lieu en cours de recherche. De plus, tout au long de la recherche, des journaux de bord, complétés par les enseignantes, ont permis de consigner les nouvelles pratiques mises en place ainsi que les questionnements et difficultés auxquels elles ont fait face. Les enseignantes avaient aussi pour consignes de documenter leurs observations. La chercheuse a également utilisé un journal de bord, afin de documenter ses observations issues des rencontres collectives et ses défis méthodologiques. Enfin, puisque des rencontres collectives ont eu lieu et ont été enregistrées, un compte rendu in extenso a pu être produit pour chacune d'elles et une analyse a pu être effectuée.

3.4. L'analyse

Afin d'obtenir une analyse la plus riche possible, nous avons préconisé la thématization en continu (Paillé & Mucchielli, 2016). Nous avons donc attribué des thèmes au fur et à mesure de l'analyse des données de recherche issues des divers outils et moyens de collecte de données (questionnaire, entrevues, comptes-rendus in extenso). Ces thèmes ont été influencés par le cadre théorique de la thèse de la première autrice de cet article (Soucy, 2019). Simultanément, nous avons procédé à la construction d'un arbre thématique en regroupant et en hiérarchisant les thèmes identifiés pour produire un arbre thématique avec des thèmes centraux et des sous-thèmes (Paillé & Mucchielli, 2016). Cela a été effectué entre chaque collecte de données à l'aide du logiciel N'Vivo. D'une rencontre à l'autre, nous avons également procédé à une triangulation indéfinie dans le but d'assurer la plus grande rigueur possible (Savoie-Zajc, 2013). Nous avons ainsi présenté aux participantes notre analyse des données des rencontres précédentes afin de vérifier si elle concordait bien avec leur expérience. Les différents commentaires émis ont permis de nuancer et d'ajuster l'analyse pour faire en sorte qu'elle représente la vision des participantes (Savoie-Zajc, 2009).

3.5. Le déroulement

La recherche s'est déroulée en 13 rencontres sur une période de 7 mois. Une première rencontre était destinée à la présentation du projet ainsi qu'à la passation du questionnaire. Après l'analyse de ce dernier, le schéma de l'entrevue a pu être personnalisé. L'entrevue semi-dirigée a été menée de manière individuelle lors de la deuxième rencontre. Ensuite, un accompagnement a été offert aux participantes lors des 10 rencontres collectives qui ont suivi. À la suite de l'analyse des questionnaires et des entrevues, la première rencontre collective a permis une mise à niveau des connaissances des enseignantes au regard de l'enseignement de l'oral et des différentes approches didactiques de l'oral (oral par les genres, oral intégré, oral pragmatique). L'atelier formatif et ses étapes ont aussi été présentés. La deuxième rencontre collective a permis l'exploration des différents objets de l'oral et la sélection par les participantes de deux objets de l'oral (justification et acte de parole *faire une demande*) qui ont, par la suite, été enseignés. Les trois rencontres collectives suivantes ont permis aux participantes de créer le centre de l'oral, d'approfondir leurs connaissances sur les objets de l'oral choisis et de planifier leur enseignement. Finalement, cinq rencontres collectives ont eu lieu pendant que les participantes mettaient en place des situations d'enseignement-apprentissage en classe. Une dernière rencontre individuelle a eu lieu à la toute fin afin de procéder à l'entrevue finale.

4. Résultats

L'évaluation de l'oral n'était pas l'objet central de la recherche doctorale. Toutefois, comme il s'agissait d'une préoccupation importante pour les participantes, l'évaluation est restée en toile de fond tout au long de la recherche. Différentes données ont été collectées à ce sujet. Dans le cadre de cet article, ce sont donc des données inédites en lien avec l'évaluation qui sont présentées. La première partie des résultats fait état des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral privilégiées par les deux enseignantes avant le début du projet (situation initiale), ainsi que des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral souhaitées par ces dernières (situation souhaitée). La deuxième partie présente le cheminement réflexif des enseignantes au regard de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral. La troisième partie fait état des changements de pratiques des enseignantes en enseignement de l'oral et de ses retombées sur l'évaluation de l'oral.

4.1. Situation initiale et situation souhaitée

Les données collectées par le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée (pratiques déclarées) nous ont permis de brosser un portrait de la situation initiale des enseignantes, et par le fait même d'affiner notre compréhension de la problématique au regard de la situation vécue. Les deux participantes utilisent les centres de littératie comme dispositif d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture depuis deux ans, mais elles n'utilisent pas ce dispositif pour l'enseignement-apprentissage de l'oral. En effet, dans les classes des participantes, le principal statut de l'oral est celui de l'oral « utilisé ». Selon les données du questionnaire de recherche et des entrevues, il a été possible de savoir que les élèves utilisent l'oral dans différents contextes sans toutefois avoir reçu un enseignement préalable. À ce sujet, les participantes mentionnent qu'elles éprouvent un inconfort à enseigner et à évaluer l'oral.

Pour elles, l'enseignement de l'oral serait synonyme d'évaluation, bien qu'elles soient conscientes que l'enseignement et l'évaluation de l'oral sont différents. Ces derniers se vivent par l'entremise d'exposés oraux : « J'enseigne souvent l'oral de la façon qu'on le faisait aussi quand j'étais jeune, dans le sens qu'on demande aux élèves de préparer un exposé oral et on les évalue là-dessus » (Françoise). Les enseignantes mentionnent donner quelques consignes, faire part des critères d'évaluation et offrir parfois du temps aux élèves pour mettre en pratique leur exposé avec des camarades de classe. Dans le cadre d'une année scolaire, elles proposent entre six et huit situations où les élèves doivent faire un exposé oral devant la classe. La préparation de ces exposés se fait principalement à la maison à l'aide des parents. Bien qu'elles utilisent majoritairement cette façon de faire, les participantes se disent conscientes qu'il ne s'agit pas d'une pratique idéale. Elles expliquent cette situation par une méconnaissance de l'oral : « [...], mais c'est comme si dans ma tête c'est pas clair qu'est-ce qui fait partie de l'oral. Puis comment je peux utiliser ces informations-là pour me permettre d'avoir un bon jugement ? Faire évoluer l'enfant là-dedans ? » (Françoise). De plus, elles reconnaissent que faire la préparation de l'exposé à la maison n'est pas optimal, car l'implication des parents varie énormément et, à terme, que cela ne représente pas nécessairement la compétence de l'élève à communiquer oralement : « [...] parce qu'on s'entend qu'à la maison, les parents qui sont très présents, l'exposé va avec ce que le parent [fera]... donc je ne trouve pas ça représentatif » (Françoise).

Avant même de joindre le centre de l'oral à leur dispositif actuel, les participantes ont eu à réfléchir sur leurs attentes et sur la situation souhaitée. Issues de l'entrevue et des discussions menées lors de la première rencontre collective, les données recueillies permettent de circonscrire la situation souhaitée par les participantes. Ces dernières ont mentionné qu'elles désiraient qu'un centre de l'oral s'intègre à leur dispositif actuel de centres de littératie : « Je veux que l'oral soit agréable, plus naturel comme pour les autres centres, comme l'écriture et comme la lecture pas juste de l'évaluer » (Mylène). Ce qu'elles apprécient lorsqu'elles travaillent avec ce dispositif, c'est qu'il y a un arrimage entre la lecture et l'écriture. Ces dernières souhaitaient donc que l'oral s'intègre à ce dispositif. Elles ont également mentionné le désir que les activités d'enseignement et d'apprentissage de l'oral tiennent compte de la littérature jeunesse comme c'est le cas pour les autres centres. Elles souhaitaient qu'un même livre de littérature jeunesse puisse servir autant pour l'écriture, la lecture que pour l'oral. Selon elles, ainsi, il serait plus facile de maximiser le temps dont elles disposent et cela permettrait de mieux contextualiser l'enseignement-apprentissage de l'oral. Elles désiraient également que le centre de l'oral leur permette de travailler l'oral autrement que par les exposés. De plus, elles ont mentionné qu'elles aimeraient qu'une part de l'évaluation de l'oral se fasse à travers le centre de l'oral en recueillant des observations quotidiennes, afin de les aider à porter un jugement sur la compétence à communiquer oralement. « J'ai l'impression d'avoir plein de petites observations, mais [...] comment je peux utiliser ces informations-là pour me permettre d'avoir un bon jugement » (Françoise).

Cette situation souhaitée fait toutefois ressortir certaines inquiétudes chez les participantes. Elles se sont interrogées sur la manière dont elles pourraient évaluer étant donné qu'elles n'utiliseraient plus l'exposé oral et que toutes les activités d'oral auraient lieu dans le centre de l'oral. Elles se sont questionnées sur le fait qu'il n'y aurait pas de traces pour justifier l'évaluation des élèves contrairement à la grille qu'elles utilisaient lors des exposés. Elles ont souligné avoir besoin d'apprendre à utiliser les observations faites dans le centre de l'oral afin

de porter un jugement sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Elles se sont également inquiétées de la réaction des parents. En effet, Mylène a mentionné que certains d'entre eux apprécient beaucoup préparer et pratiquer les exposés oraux avec leur enfant : « Dans ce sens-là, parce qu'eux sont habitués depuis la première année, pis même [à la] maternelle, y en font. Y ont des exposés à faire à la maison ... pratiquer... » (Mylène) et « Ouais... ils l'attendent. Y en a qui adorent... y en a qui aiment ça beaucoup » (Mylène).

Après discussion, Mylène et Françoise ont suggéré d'aborder la question de l'évaluation de l'oral pendant la rencontre de parents de début d'année. Lors de cette soirée, elles ont avisé les parents que cette année les élèves n'auraient pas d'exposés oraux à préparer à la maison, car les activités d'oral se vivraient en classe dans le centre de l'oral. Elles ont informé les parents quant au fait que l'évaluation de l'oral tiendrait compte d'observations d'activités vécues en classe et non plus d'exposés oraux préparés à la maison.

Les participantes ont pensé qu'il serait souhaitable de créer des grilles d'observation sur lesquelles s'appuyer lors de l'évaluation de l'oral. Elles ont aussi mentionné qu'elles se sentiraient plus en confiance si elles pouvaient avoir des traces audio afin que les parents puissent voir ce que leur enfant fait en classe en ce qui concerne l'oral. Ces premières réflexions quant à la façon de travailler l'oral en classe nous permettent de constater que les enseignantes anticipaient déjà des différences au regard de l'évaluation. Au fil des rencontres, un cheminement réflexif a eu lieu et les participantes ont graduellement adopté de nouvelles postures quant à l'enseignement de l'oral, ce qui a influencé leur façon d'envisager l'évaluation de l'oral.

4.2. Cheminement réflexif

Afin de bien comprendre les changements de pratiques et, par le fait même, le changement de posture des enseignantes, cette partie des résultats « raconte la recherche », ce qui permet de faire état du cheminement réflexif des participantes. C'est à l'aide des journaux de bord des participantes et de la chercheuse ainsi que des comptes rendus in extenso des rencontres collectives qu'il est possible de présenter différentes réflexions des participantes au regard de l'évaluation.

Comme mentionné précédemment, la première rencontre collective a permis une mise à niveau des connaissances concernant l'enseignement de l'oral (approches didactiques et objets de l'oral). En présentant l'atelier formatif (Dumais & Messier, 2016), les enseignantes ont rapidement fait des liens entre ce qu'elles faisaient déjà dans les centres de littératie. Elles ont constaté, sans employer la même terminologie, qu'elles employaient déjà les étapes 1 à 4 lors de leurs minileçons en lecture et en écriture. L'importance de fournir une évaluation formative en lecture et en écriture pour permettre aux élèves de cheminer était déjà bien présente pour elles. Il ne restait plus qu'à faire ce transfert vers l'oral. Ainsi, lors des rencontres collectives, les enseignantes ont choisi d'enseigner, entre autres, la manière de justifier oralement, en s'inspirant de l'atelier formatif qui permet l'évaluation formative. Ce choix a été fait, lors de la présentation de différents objets de l'oral, car les participantes ont mentionné que les élèves devaient justifier dans plusieurs contextes. Cela leur apparaissait donc comme un objet pertinent pour leurs élèves. Après avoir planifié, à l'aide de la chercheuse, l'élément

déclencheur, l'état des connaissances, l'enseignement et les mises en pratique, les questions sur l'évaluation ont émergé. Comment évaluer la justification orale des élèves? Comment savoir si les élèves progressent? Comment offrir du soutien aux élèves qui en ont besoin? « J'ai besoin de travailler ça là... il ne justifie pas, mais [quelle note] tu lui mets à la fin de l'étape » (Mylène).

4.2.1. Évaluer la justification

Selon leurs dires, les participantes auraient pris conscience qu'elles n'évaluaient pas l'oral comme elles évaluent la lecture et l'écriture. Pour ces deux compétences, elles s'appuient sur ce qu'elles ont enseigné pour évaluer, alors que pour l'oral elles évaluaient des aspects non enseignés, et ce, de manière subjective. Cette prise de conscience est venue renforcer l'importance d'enseigner l'oral et, par le fait même, l'importance de bien planifier son enseignement. En s'inspirant de l'atelier formatif (Dumais & Messier, 2016), elles ont planifié l'enseignement-apprentissage de la justification. Cette planification a été guidée par la chercheuse, cette dernière s'appuyant sur la progression des apprentissages (MELS, 2011) ainsi que sur certains écrits (Chartrand, 2013 ; Dumais et al., 2015 ; Forget, 2014). La justification orale a été suffisamment définie pour la préparation de leur minileçon, ce qui leur a permis d'avoir des critères précis à observer. En s'appuyant sur ces critères, une grille d'observation a été élaborée. Les observations ont été notées dans une grille qui reprenait les éléments de l'enseignement, c'est-à-dire 1) affirmer son opinion; 2) donner la raison qui appuie son propos, en utilisant une formulation du type « parce que »; 3) donner un exemple pour appuyer son propos.

4.2.2. Constater la progression

Même si cette recherche doctorale n'avait pas comme objectif d'analyser les résultats des élèves, les participantes ont réalisé que, pour percevoir une progression chez ceux-ci, elles devaient savoir où ils se situaient dès le départ au regard de leur capacité à justifier. Elles ont donc préparé une première activité très simple, servant de situation initiale, où les élèves devaient répondre individuellement à la question suivante : « Entre ces deux livres, lequel as-tu préféré? », et ce, avant même l'enseignement de la justification. Il a été convenu ensuite qu'elles poseraient cette même question aux élèves à trois autres reprises. En reprenant la même tâche d'évaluation, mais avec des livres différents, il serait ainsi plus facile de voir la progression des élèves.

De plus, les participantes ont pris conscience qu'en lecture et en écriture, elles laissaient du temps aux élèves pour s'exercer. Ces derniers n'étaient donc pas toujours en situation d'évaluation, alors que, pour l'oral, les élèves l'étaient presque systématiquement avec les exposés oraux. Les enseignantes ont donc réalisé, pour l'oral, que ce contexte n'était pas optimal pour progresser. En intégrant un centre de l'oral aux centres de littératie, les enseignantes ont donc pu offrir un contexte où les élèves étaient amenés à s'exercer en mobilisant leurs savoirs. En s'appuyant sur leur expérience en lecture et en écriture, les participantes étaient d'avis que les élèves progresseraient davantage en recevant un enseignement de l'oral et en ayant la chance de s'exercer dans le centre de l'oral.

Prendre le temps de questionner les élèves afin de faire un portrait de la situation initiale semblerait avoir permis aux participantes de percevoir la progression de leurs élèves et de

constater l'importance d'enseigner l'oral pour améliorer la compétence des élèves à communiquer oralement. Lors de la situation initiale, les réponses obtenues à la question posée ressemblaient pour la majorité à « Lui, avec le vampire », « La princesse » ou encore « Vampire ». Seuls deux élèves ont proposé des réponses plus élaborées : « Les princesses quand y faut enlever les nœuds de ses cheveux » et « Celui-là avec les princesses. Mais, j'aime pas vraiment les princesses là, mais c'est celui-là avec les princesses parce que je l'ai trouvé bizarre ». Après un enseignement par l'entremise d'une minileçon sur la justification et différentes mises en pratique autonomes dans le centre de l'oral, les élèves se seraient améliorés de manière continue. Ainsi, selon les participantes, lors de la dernière évaluation, tous les élèves auraient réussi à justifier adéquatement selon ce qui leur a été enseigné : « [...] tout le monde a été capable de justifier. Puis j'ai eu des affaires comme... j'ai aimé le livre 'x' parce qu'il y a beaucoup d'émotions dedans comme par exemple... » (Mylène).

4.2.3. Offrir du soutien aux élèves

Puisque les participantes étaient en contexte de recherche, de leur propre gré, elles ont souhaité enregistrer les élèves chaque fois qu'ils étaient dans le centre de l'oral, en travail autonome, même si au départ il avait été convenu de ne pas le faire en tout temps. Elles voulaient écouter les enregistrements des élèves pour prendre plus d'observations et pouvoir les utiliser de manière formative afin de soutenir davantage l'apprentissage des élèves. Cela leur a demandé beaucoup plus de temps qu'elles pensaient. Françoise en est même venue à confondre ces enregistrements comme faisant absolument partie de l'évaluation, alors qu'il s'agissait plutôt d'observations permettant de faire des retours sur des éléments moins bien compris par les élèves pour les soutenir.

« L'évaluation, en même temps, je trouve ça plus exigeant, parce que l'autre, t'sais, un exposé oral traditionnel, je le faisais peut-être deux fois par étape¹, deux ou trois fois maximum, pis là j'avais une note considérant ce que les enfants me faisaient. Tandis que là, il faut que je prenne des traces à chaque fois. Ça me demande plus d'organisation. Parce que c'est de conserver des traces. Je vais les écouter. Même si je dis que ça plus ou moins bien été, je me garde quand même des traces de ceux qui se démarquent des autres. Ceux-là je vais en tenir compte aussi dans l'évaluation finale. Avant, j'avais leur exposé de façon traditionnelle, qu'ils avaient appris par cœur à la maison, que c'était pas spontané du tout. Mais là, c'est ça, mon évaluation, c'est plus constant, mais ça demande plus d'organisation, ça demande plus de temps. Ça demande beaucoup de temps quand même d'écouter sur l'iPad, de revoir ce que les enfants ont fait. »

Les centres de littératie sont un dispositif qui prévoit un travail en sous-groupe selon les besoins des élèves. Toutefois, en ce qui concerne l'oral, les enseignantes n'ont pas eu recours à la formation de sous-groupes. Considérant l'échéancier de la recherche, le manque de temps aura été un facteur qui n'aura pas facilité les retours sur les apprentissages ni en grand groupe ni en sous-groupes. « T'sais quand tu vois que quelque chose n'a pas été compris, tout ça, il faut que tu reviennes. Mais là j'trouvais que j'n'avais pas l'temps, assez, comme y'en aurait eu

¹ Au Québec, l'année scolaire est divisée en trois périodes nommées « étape 1 », « étape 2 » et « étape 3 ». Chacune de ces étapes est d'environ 3 mois.

besoin » (Mylène). Malgré tout, bien qu'à travers le temps dédié aux centres de littératie, dont le centre de l'oral, il n'y ait pas eu la formation de sous-groupes d'apprentissage pour soutenir encore plus les élèves qui en auraient eu besoin, les participantes ont toutefois utilisé leurs observations afin de planifier une nouvelle minileçon sur la justification. En se servant de leurs nombreuses observations, elles ont ajusté leur enseignement aux besoins perçus. En plus d'utiliser leurs observations pour ajuster leur enseignement de l'oral, les participantes disent avoir profité de différents contextes pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de la justification. Elles ont mentionné que les élèves ont su mobiliser leurs savoirs relatifs à la justification à différents moments : lors de la lecture interactive, en mathématiques lorsqu'ils devaient présenter leur réponse ainsi que lorsqu'ils devaient émettre une opinion pendant les discussions dans le cours d'éthique. Françoise explique qu'elle a fourni un étayage lorsque nécessaire, c'est-à-dire qu'elle amenait les élèves à justifier correctement dans ces autres matières scolaires aussi. Elle s'est beaucoup servie du questionnement permettant ainsi aux élèves de prendre conscience des éléments manquants pour fournir une bonne justification. « ... quand la justification n'est pas bonne, je questionne les élèves pour [qu'ils] se rappellent comment faire » Françoise.

L'accompagnement offert par la chercheuse en cours de recherche a permis des réflexions importantes au regard de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral de la part des participantes. Cela a mené les enseignantes à modifier certaines de leurs pratiques.

4.3. Changement des pratiques

L'une des visées principales de la recherche-action concerne le changement des pratiques (Lodico et al., 2010 ; Morrisette, 2013 ; Schmuck, 2006). Pour en faire état, nous utilisons l'analyse des données issues des journaux de bord des participantes ainsi que celles issues de l'entrevue finale.

4.3.1. D'un oral simplement utilisé à un oral enseigné et mobilisé

Lors de l'entrevue initiale, les participantes ont été questionnées sur la place qu'occupait l'oral dans la classe. Françoise a mentionné être consciente que l'enseignement de l'oral n'occupait pas une grande place dans sa classe. Elle priorisait l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Il en est de même pour Mylène. Toutefois, bien que l'oral ne soit pas enseigné, elles ont mentionné qu'il était quotidiennement utilisé dans leur classe ainsi que dans les centres de littératie. Françoise a expliqué que les élèves devaient utiliser l'oral pour s'entraider, pour répondre à des questions ou pour discuter du travail à faire en lecture et en écriture lorsque celui-ci se faisait en équipe. À la fin de la recherche, les participantes ont reconnu que leurs pratiques avaient changé : l'oral n'était plus simplement utilisé en classe, mais il était enseigné et mobilisé.

En effet, rappelons que, au départ, les participantes n'utilisaient que l'exposé oral. Ce dernier était préparé à la maison et évalué en classe. Ainsi, les élèves recevaient du soutien à la maison selon les disponibilités et les capacités des parents. Bien que conscientes qu'il ne s'agit pas d'une pratique optimale, les participantes ont mentionné qu'il leur était difficile d'enseigner l'oral, car elles avaient peu de connaissances des objets de l'oral à enseigner. En ce sens, l'accompagnement reçu en cours de recherche a permis aux participantes de mieux saisir ce

qu'est l'oral ainsi que les objets d'apprentissage qui en font partie, mais également de revoir certaines pratiques. Entre autres, la présentation du modèle de l'atelier formatif (Dumais & Messier, 2016) a permis aux participantes de mieux comprendre la manière d'enseigner l'oral et comment l'intégrer aux centres de littératie. En introduisant le centre de l'oral aux centres de littératie déjà présents en classe, les enseignantes ont été amenées à enseigner l'oral lors de la minileçon et les élèves, de leur côté, ont été amenés à mobiliser leurs savoirs en oral en se rendant dans le centre de l'oral afin de poursuivre et de consolider leurs apprentissages.

Selon les propos des participantes, le fait d'enseigner maintenant l'oral correspond à un changement important dans leurs pratiques.

Là j'ai l'impression vraiment d'enseigner quelque chose, tandis qu'avant c'était plus de façon traditionnelle. Je leur disais ce que j'm'attendais. [...] Moi j'avais l'impression que c'était ça, mais j'me rends compte que, oh mon dieu, c'est un monde de différence (Françoise).

De plus, les participantes se sentent désormais beaucoup plus en confiance pour planifier un enseignement-apprentissage de l'oral à l'école.

J'ai enfin comme la confiance que je vais être capable de planifier les mois à venir avec Mylène. On va savoir où s'enligner, on va être capable de le placer dans notre horaire, on va être capable de cibler l'évaluation, de quelle façon on va la faire, ce que avant je n'aurais même pas su par où commencer. Quoi mettre en place dans le centre de l'oral? Comment faire? Là j'ai l'impression que moi et Mylène on va pouvoir [le faire], en tout cas je serais apte à planifier le reste de l'année (Françoise).

4.3.2. Vers une évaluation plus représentative de la compétence des élèves

Un changement important survenu en cours de recherche concerne la manière d'évaluer. Au départ, les enseignantes évaluaient deux ou trois exposés oraux dans l'étape, sans avoir vraiment fait d'enseignement de l'oral. En enseignant désormais l'oral, les participantes considéraient avoir l'impression de mieux répondre aux besoins des élèves. Elles ont affirmé que cela permet aux élèves de progresser davantage, car ils savaient comment s'y prendre pour améliorer leur compétence, ce qui est donc une source de motivation pour eux. « [...] j'ai l'impression que c'est vraiment répondre à un besoin que l'enfant a. Je le fais progresser et, en même temps, il est super motivé d'aller au centre de l'oral » (Françoise). Les participantes ont l'impression que l'évaluation est plus significative maintenant. « [Avant,] c'est comme si je faisais de l'évaluation pour faire de l'évaluation » (Françoise).

Le travail dans le centre de l'oral a permis aux participantes de faire de nombreuses observations sur la compétence à communiquer oralement des élèves. Il s'agit d'une différence importante pour elles.

Euh, j'dirais que ma pratique a changé complètement là, j'prends des traces beaucoup plus au fur et à mesure, par exemple concernant la justification. C'est plus justement les observations que je vois que mon jugement juste porté sur un exposé. [...] là je, j'me garde quand même des traces de tout ça (Françoise).

Il en est de même pour Mylène: « Ben j'te dirais que c'est plus de l'observation à long terme ».

Maintenant qu'elles enseignent l'oral, leur évaluation est beaucoup plus précise, car elles s'appuient sur des critères établis lors de la planification de leur enseignement. Les participantes ont affirmé que l'évaluation de l'oral est mieux réfléchie et qu'elle permet de mieux rendre compte du développement de la compétence, car les différentes observations des élèves se font tout au long de l'étape.

Mais en même temps, ça va être plus réfléchi que la note de l'exposé oral traditionnel où là on mettait une note en fonction de l'exposé, tandis que là il y a des traces pour toute l'étape 1, l'étape 2. Il va falloir vraiment réfléchir à où est-ce qu'ils sont rendus nos élèves, cibler qu'est-ce qu'il y a à travailler, c'est quoi ses points forts et ses points faibles, qu'est-ce qu'il a à travailler, ce qu'on ne se pose pas en exposé oral. Je trouve que c'est ça, ma note va être plus réfléchie (Françoise).

Une difficulté a tout de même persisté concernant l'évaluation. Les participantes ont apprécié avoir de nombreuses observations qui permettaient selon elles de voir l'évolution des élèves. La grille d'observation utilisée a d'ailleurs été appréciée par les participantes. Elles l'ont considérée comme étant facile d'utilisation. C'est plutôt la transposition de ces observations en note pour le bulletin qui restait difficile. « Il va falloir que je me questionne. Ça ça me rend un peu insécure. Je me demande de quelle façon je vais porter un jugement avec toutes les traces » (Françoise). « [...] sauf que je ne sais pas encore vraiment comment que j'vais transformer mes observations en note pour le bulletin. Ça c'est pas clair clair encore » (Mylène).

4.3.3. Vers un changement de posture

Il est possible de remarquer, en début de recherche, que les participantes adoptaient davantage une posture de sous-étayage (Bucheton, 2019). À part le fait de nommer quelques critères d'évaluation, les participantes évaluaient sans avoir offert un enseignement des objets de l'oral. Les élèves devaient se débrouiller seuls pour développer leur compétence à communiquer oralement ou avec l'aide de leurs parents. Travailler à l'aide d'un dispositif tel que les centres de littératie, ce qui inclut le centre de l'oral, aura amené un changement de postures des participantes, voire même une variation de leurs postures. Les participantes ont adopté une posture d'enseignement, car, afin d'être en mesure d'effectuer la minileçon sur la justification, elles ont dû structurer le savoir et en faire le modelage. De plus, en proposant des activités dans le centre de l'oral, les participantes ont adopté une posture de lâcher-prise, puisque les élèves y travaillaient de manière autonome. Ils ont eu la possibilité de s'exercer, de mobiliser leurs savoirs et d'être responsables de leurs apprentissages. La posture d'accompagnement est une posture qui reste à développer. En effet, le travail en centre de littératie implique, à certains moments, la formation de sous-groupes d'apprentissage pour répondre plus spécifiquement aux besoins des élèves. Lors de la recherche, les participantes n'ont pas été en mesure d'offrir des sous-groupes d'apprentissage en oral. Il est toutefois possible de croire qu'elles y parviendront avec le temps, puisque c'est une pratique courante pour la lecture et l'écriture. Bien que cette posture n'ait pas été présente lors du travail en oral, lors des périodes dédiées aux centres de littératie, les participantes l'ont toutefois adoptée dans d'autres contextes. En effet, lors d'activités en lecture, en mathématiques et en éthique, les participantes étaient dans

une posture d'accompagnement, car elles cherchaient à soutenir les élèves selon leurs besoins respectifs lorsque la justification était requise.

5. Discussion

La recherche doctorale dont sont issus les résultats de cet article n'avait pas pour objectif de se pencher sur l'évaluation de l'oral, mais plutôt sur son enseignement en documentant le changement de pratiques en enseignement de l'oral de deux enseignantes par l'entremise d'une recherche-action. Toutefois, le questionnement sur l'enseignement et apprentissage de l'oral et le fait d'adopter de nouvelles postures ont mené naturellement à une réflexion sur les pratiques d'évaluation de l'oral.

Comme toute recherche, celle-ci comporte des limites. Tout d'abord, les résultats obtenus se limitent à deux enseignantes seulement et ne concernent qu'un niveau scolaire, soit la 2^e année du primaire québécois. De plus, les résultats s'appuient sur des pratiques déclarées et non sur des pratiques effectives. Il n'a donc pas été possible d'observer les pratiques d'enseignement et d'évaluation des deux participantes.

Toutefois, cette recherche met en lumière certains résultats qui gagnent à être discutés tels que l'importance de l'accompagnement, les changements de pratique, l'évaluation et le rapport aux parents.

5.1. L'accompagnement des enseignants

Changer ses pratiques n'est pas toujours simple pour les enseignants, notamment en enseignement de l'oral, puisque les enseignants ont souvent peu de connaissances à ce sujet. Étant donné le manque de formation en didactique de l'oral et la formation continue limitée dans ce domaine, les recherches participatives sont toutes indiquées. En effet, dans ce cas-ci, la recherche-action a offert aux enseignants un temps de réflexion sur leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral. L'accompagnement reçu a permis aux participantes d'acquérir, d'approfondir et de consolider leurs connaissances en didactique de l'oral, et également d'être accompagnées et soutenues lors des rencontres collectives où un retour sur les nouvelles pratiques a été fait systématiquement. Cela nous amène à penser que les recherches participatives sont pertinentes en ce qui concerne la didactique de l'oral, car l'accompagnement reçu agit à titre de formation continue. En effet, l'accompagnement par des chercheurs ou même par des conseillers pédagogiques s'avère une avenue intéressante pour assurer des prises de conscience et des changements de pratique réels (Morin, 2014). À ce sujet, Sénéchal (2022) fait ressortir l'accompagnement des enseignants comme un réel besoin pour diversifier leurs pratiques.

5.2. Changements de postures et de pratiques

Les participantes de notre recherche se sont mises à changer leurs pratiques et à adopter différentes postures. En incluant l'atelier formatif à leur pratique, les enseignantes sont passées d'une posture de sous-étayage à une posture d'enseignement lorsqu'elles ont planifié et enseigné la justification orale par l'entremise d'une minileçon. Elles ont également adopté une posture de lâcher-prise en planifiant des activités pour le centre de l'oral, où les élèves étaient

amenés à s'exercer en mobilisant leurs savoirs de manière autonome. La structure de l'atelier formatif semblerait sécurisante pour des enseignantes qui ont peu de connaissances et d'expériences en enseignement de l'oral.

Puisque Bucheton et Soulé (2009) relèvent que les enseignants novices ont tendance à peu changer de posture, nous croyons qu'il serait important, dès la formation initiale, d'intégrer le concept de posture afin que l'oral soit réellement enseigné et non seulement évalué. En effet, il s'avère important que les futurs enseignants soient en mesure de percevoir que la posture qu'ils adoptent influence l'apprentissage des élèves. Des recherches pourraient d'ailleurs être menées afin de déterminer comment les postures de l'enseignant influencent l'apprentissage des élèves en oral.

5.3. L'évaluation

La complexité de l'évaluation du développement d'une compétence est un élément majeur observé lors de la recherche et mentionné par les participantes. Bien qu'il s'agisse d'une compétence présente dans le référentiel des compétences professionnelles des enseignants du Québec (ministère de l'Éducation du Québec, 2020), celle-ci reste à développer par nos participantes, du moins au regard de l'évaluation de l'oral. En effet, bien que ces dernières aient observé à maintes reprises les élèves, elles ont été confrontées à la transposition de ces observations en notes pour le bulletin. Habitues à évaluer par cumul de notes obtenues dans les exposés oraux, les participantes se sont vues déstabilisées par l'évaluation continue de la compétence. Malgré un programme québécois axé sur les compétences au primaire depuis 2001 (MÉQ, 2001), cela semble une difficulté pour plusieurs enseignants (Dumais & Soucy, 2020a). La recherche de Sénéchal (2022) met elle aussi en évidence ce malaise des enseignants quant à l'évaluation de l'oral. Cette situation n'est pas unique au cas de la didactique de l'oral. D'autres recherches ont documenté ce constat avec d'autres compétences (Baribeau, 2015). Il nous apparaît donc essentiel que de nouvelles recherches soient faites sur l'évaluation du développement de la compétence à communiquer oralement. Entre autres, des recherches pourraient être envisagées afin de documenter le passage d'observations à la notation. Des recherches participatives seraient alors tout à fait appropriées car comme nous l'avons constaté dans cette recherche, elles offriraient aux enseignants l'espace et le temps nécessaires pour discuter, expérimenter et faire des retours réflexifs sur une compétence professionnelle qui semble plus difficile à développer.

5.4. Le rapport aux parents

Changer ses pratiques peut faire émerger de nouvelles préoccupations, notamment lorsque cela touche l'évaluation. En effet, dans le cadre de cette recherche, les résultats présentés ont fait émerger un élément peu documenté par la recherche : l'évaluation et le rapport aux parents. Cette préoccupation est présentée sous deux aspects : la place du parent dans l'évaluation de l'oral et la justification des résultats auprès de ceux-ci.

Les résultats de recherche laissent percevoir que les participantes étaient conscientes qu'exiger la préparation d'une prise de parole à la maison, sans offrir un temps dédié à l'enseignement-apprentissage de l'oral à l'école, n'était pas optimal. Le développement de la compétence à communiquer oralement de l'élève pourrait être influencé par l'implication et la compétence à

communiquer des parents. En effet, un enfant dont les parents s'investissent intensivement à la maison dans la préparation de l'exposé pourrait être avantagé. Il en va de même pour l'enfant pour qui les parents ont une certaine aisance et compétence à communiquer oralement. Celui-ci pourrait avoir un meilleur accompagnement de ses parents. De plus, Laparra et Margolinas (2012) font ressortir, à la suite d'analyse de plusieurs travaux sociologiques, que les différentes classes sociales n'utilisent pas le langage de la même manière. Ainsi, enseigner l'oral et donner l'opportunité aux élèves de s'exercer en classe évite de perpétuer les inégalités sociales (Dumais, 2021). Cette préoccupation a également été relevée dans une recherche de Dumais et Soucy (2020b) ainsi que dans une recherche de Sénéchal (2022) à travers lesquelles les participantes ont mentionné que l'apport des parents lors de la préparation à la maison faisait ressortir l'inégalité dans les rendus une fois en classe.

Une autre source d'inquiétude relevée par les participantes concernait le besoin de justifier les résultats auprès des parents, et ce, en gardant des traces. Il s'agit d'une préoccupation importante parce que l'oral ne laisse pas de traces comme il serait possible d'en recueillir pour l'écrit. Au départ, un certain confort était associé à la pratique des exposés oraux, car les participantes étaient en mesure d'entendre un à un tous les élèves. Ce ne fut pas le cas avec le centre de l'oral, car elles n'assistaient pas nécessairement à toutes les prises de parole des élèves. Enregistrer les élèves leur aura donc permis de les écouter tous en plus d'avoir des traces réelles à présenter à leurs parents au besoin. En déterminant, à partir de plusieurs critères, comment justifier oralement, les enseignantes ont été également en mesure de créer une grille d'observation plus précise. Cela a contribué à mieux justifier les résultats des élèves auprès des parents.

Cette préoccupation ainsi que la précédente trouvent écho dans la recherche de Dumais et Soucy (2020a) d'où sont ressorties, comme préoccupations importantes, la conservation de traces afin de justifier les résultats auprès des parents ainsi que la participation inégale des parents. Ces éléments sont peu abordés dans les écrits. Il serait souhaitable de poursuivre des recherches afin de mieux comprendre l'influence que peuvent avoir les parents sur la compétence à communiquer oralement de leur enfant. Il pourrait être également pertinent de mener des recherches pour mieux comprendre en quoi le besoin de justifier les résultats des élèves auprès des parents influence les pratiques d'évaluation des enseignants. Se pencher sur les applications ou les outils technologiques qui permettraient de garder des traces de l'oral tout en s'insérant dans une démarche d'enseignement-apprentissage de l'oral serait aussi une piste à explorer. Il s'agit d'un élément non abordé dans la recherche, mais qui aurait pu être une piste de solution pour garder des traces des prises de parole des élèves.

6. Conclusion

L'objectif de cet article était de faire état des changements de pratiques en enseignement de l'oral de deux enseignantes du primaire afin de faire ressortir l'influence que cela pouvait avoir sur leur façon d'entrevoir l'évaluation. Au départ, les enseignantes adoptaient une posture de sous-étayage alors qu'elles évaluaient à l'aide d'exposés oraux sans avoir préalablement enseigné l'oral. La recherche-action à laquelle elles ont participé a été l'occasion pour elles d'approfondir leur compréhension de l'enseignement de l'oral. Ces changements de pratique au regard de l'enseignement-apprentissage de l'oral ont amené les enseignantes à remettre en

question leur façon d'évaluer l'oral. La réflexion a été amorcée, mais elle reste certes à être poursuivie.

7. Références

- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire iv et v dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Beucher, C. (2010). *L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire. Études de pratiques françaises et belges*. Thèse de doctorat inédite. Université Toulouse le Mirail.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe*. ESF Sciences humaines.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multiagenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19(1).
- 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. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>
- Colognesi, S, & Dolz, J. (2017). Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 177-199). Presses Universitaires de Namur.
- Cuerrier, M. (2019). *Description et analyse de pratiques d'enseignants experts qui utilisent la littérature jeunesse au 1^{er} cycle du primaire pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 138, 179-198.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/ apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. Thèse de doctorat inédite. Gatineau : Université du Québec en Outaouais [<https://archipel.uqam.ca/6815/>]
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. In R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (dir.). *Didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 29-52). Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2021). Pourquoi enseigner l'oral? *Vivre le primaire*, 34(3), 25-27.
- Dumais, C., Bouchard, S., Tremblay, J.F., Carle, M.C., & Charest, B. (2015). Savoir justifier pour discuter. *Québec français*, 174, 95-97. <https://id.erudit.org/iderudit/73654ac>
- Dumais, C., & Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continue et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dumais, C., & Soucy, E. (2020a). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation* 4(4), 24-55. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>

- Dumais, C., & Soucy, E. (2020b). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112.
- Forget, M.-H. (2014). Apprendre à justifier. *Québec français*, (171), 103–104.
- Fortin, M.-F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives – 2^e édition. Chenelière Éducation.
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (pp. 183-211). ERPI.
- Hijosa, B. (2017). *Quelles associations entre postures d'étayage enseignantes et postures d'élèves, dans le cadre de l'action située en EPS? Un exemple en danse contemporaine*. Mémoire inédit. Toulouse : Université Jean-Jaurès.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *eJRIEPS*, 38, 114-132. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.906>
- Kamadrane, S. (2021). *Quels sont les impacts de la posture d'autorité de l'enseignant sur la gestion de classe ?* Mémoire inédit. Université de Bordeaux.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G., & Bergeron, L. (2007). La didactique du français au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. In G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine & R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 1-41). Presses de l'Université du Québec.
- Lentz, F. (2009). L'oral, pour se dire : remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 211
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: from theory to practice*. Jossey-Bass.
- Maurer, A.C. (2008). *Peer dialogue at literacy centers in one first-grade classroom*. Thèse de doctorat. Ohio State University.
- Messier, G. (2007). Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique. In G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine & R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 43-62). Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G. (2017). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite. *Vivre le primaire*, 41-43.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2011). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec.

- Morin, F. (2014). Démarche d'accompagnement de conseillers pédagogiques et de professionnels à la consultation d'une commission scolaire du Québec. *Formation et profession*, 22(2), 90-93. <https://doi.org/10.18162/fp.2014.a43>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- 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 (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 69-84). Éditions Peisaj.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Plane, S., & Garcia-Debanc, C. (2007). L'oral : un objet qui se dérobe à l'analyse. Difficultés méthodologiques pour l'étude de l'oral dans les recherches en didactique du français langue étrangère. *La Lettre de l'AIRDF*, 40, 2007/1. 20-25. <https://doi.org/10.3406/airdf.2007.1732>
- Plessis-Bélair, G., Buors, P., & Huard-Huberdeau, S. (2017). Élaboration d'un outil d'appréciation de l'oral spontané des élèves de la maternelle à la 12^e année en milieu franco-manitobain. In C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin & C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques* (pp. 261-278). Côte-Saint-Luc: Peisaj.
- Savoie-Zajc, L. (2009). Technique de validation par triangulation. In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 285-286). Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 123-147). ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Triangulation (technique de validation par). In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 285-286). Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L., & Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.
- Schmuck, R.A. (2006). *Practical Action Research for change*. Corwin Press.
- Sénéchal, K. (2022). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088546ar>
- Soucy, E. (Sous presse). Vers une définition de l'approche intégrée du français, *Formation et profession*.
- Soucy, E. (2016). Quelle place pour l'oral dans les centres de littératie? *Language and Literacy*, 18(2), 1-16.
- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral: recherche-action avec des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec en Outaouais. [<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/12984>]
- Soucy, E. (2020). Les centres de littératie : un dispositif d'enseignement-apprentissage prometteur pour intégrer la lecture, l'écriture et l'oral en classe. In P. Dupont (dir.), *L'enseignement de l'oral : pratiques éducatives et de formation*. Presses Universitaires du Midi.