

Évaluer

*Journal international de Recherche en Éducation
et Formation*

Évaluer

Journal international de recherche en éducation et formation

Rédactrice en chef

Cathy Perret – Université de Bourgogne Franche-Comté – France

Rédactrice en chef adjointe

Sonja Ugen – Université du Luxembourg – Luxembourg

Comité de rédaction

Réginald Burton – Université du Luxembourg – Luxembourg

Pascal Detroz – Université de Liège – Belgique

Pierre-François Coen – HEP Fribourg – Suisse

Rémy Goasdoué – Université Paris – Descartes – France

Christophe Grémion – IFFP Lausanne – Suisse

Dominique Lafontaine – Université de Liège – Belgique

Marc Vantourout – Université Paris - Descartes – France

Nathalie Younès – Université Clermont-Auvergne – France

Relecture

Monique Jehin

Secrétariat

Anne-Marie Alestra – Université de Liège – Belgique

Responsable du site web

Pascal Detroz – Université de Liège – Belgique

Comité scientifique

Véronique Bedin – Université Toulouse Jean Jaurès – France

Alexandre Buysse – Université Laval – Canada

Alain Content – Université Libre de Bruxelles – Belgique

Marcel Crahay – Université de Genève – Suisse

Jean-Marie De Ketele – Université Catholique de Louvain – Belgique

Vincent Dupriez – Université Catholique de Louvain – Belgique

Gérard Figari – Université Pierre Mendès France de Grenoble – France

Anne Jorro – Conservatoire national des arts et métiers – France

Dominique Lafontaine – Université de Liège – Belgique

Romain Martin – Université du Luxembourg – Luxembourg

Pierre Merle – Université de Rennes 2 – France

Sophie Morlaix – Université de Bourgogne – France

Joëlle Morrissette – Université de Montréal – Canada

Pascal Nidinga – Université du Québec à Montréal – Canada

Xavier Pons – Université Paris Est Créteil Val-de-Marne – France

Bernard Rey – Université Libre de Bruxelles – Belgique

Thierry Rocher – Ministère de l'Éducation nationale – France

Marc Romainville – Université de Namur – Belgique

Marie-Christine Toczek-Capelle – Université Clermont-Auvergne – France

Contact

redacteur@e-jiref.education

Sommaire

Stéphane Colognesi & Roxane Gagnon

Éditorial. Évaluer les performances orales des élèves : de l'importance des outils pour le faire 1

Joaquim Dolz & Aurélie Roux Mermoud

Le passeport de l'oral : un outil d'évaluation pour faciliter le passage entre les systèmes didactiques principal et auxiliaire..... 5

Dorothee Sales-Hitier & Pascal Dupont

Une évaluation inclusive positive de l'oral enseigné : le dispositif SEMO..... 25

Christine Wiertz, Benoît Blondeau, Eve Francotte, Benoit Galand, & Stéphane Colognesi

Utiliser une grille critériée pour évaluer les explications orales de ses pairs : quels fonctionnements et quels effets..... 51

Emmanuelle Soucy, & Christian Dumais

Lorsque changer ses pratiques en enseignement de l'oral remet en question sa façon d'évaluer : portrait de deux enseignantes du primaire..... 89

Éditorial

Évaluer les performances orales des élèves : de l'importance des outils pour le faire

Assessing pupils' oral performance: giving teachers the tools to do it

Stéphane Colognesi – Stephane.Colognesi@uclouvain.be
Université Catholique de Louvain, Belgique

Roxane Gagnon – Roxane.Gagnon@hepl.ch
HEP Vaud, Lausanne, Suisse

Pour citer cet article : Colognesi, S. & Gagnon, R. (2022). Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? De l'importance des outils pour le faire. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 8(2), 1-4. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-1>

Voici le deuxième opus d'E-JIREF traitant de la question de l'évaluation de l'oral en milieu scolaire et de la formation. Le numéro précédent se centrait sur une question fondamentale : comment évaluer les performances orales sans les dénaturer ? Le thème de l'évaluation de l'oral a permis d'aborder les dilemmes des enseignant·e·s, ce que l'on peut proposer en formation et ce qu'il est possible d'évaluer quand il est question d'oral (voir Deschepper, 2021 ; Gagnon & Colognesi, 2021 ; Gagnon et al., 2021 ; Stordeur et al., 2021 ; Weber, 2021).

Ce deuxième numéro vient apporter des compléments essentiels à l'édition précédente en traitant de l'accompagnement des élèves dans leur maîtrise de la compétence à communiquer oralement. L'accompagnement, comme l'explique Paul (2016), consiste à se joindre à quelqu'un (l'apprenant) pour aller où il va (ses objectifs personnels par rapport aux tâches proposées), en même temps que lui et à son rythme. En ce sens, l'accompagnement est relatif à toute l'évaluation formative que l'enseignant·e ou la·le formatrice·teur peut offrir, en considérant notamment les profils des élèves (Colognesi & Gouin, 2022) et le suivi des progrès pour réduire les écarts de performance entre les élèves (Dietrichson et al., 2017). Il se concrétise à travers des outils adaptés qui tiennent compte de la complexité de l'oral : ses aspects linguistiques (CSLF, 2015) mais aussi ceux en lien avec la maîtrise des gestes, de l'espace et de l'articulation du ou des support(s) à la parole (Dupont & Grandaty, 2018 ; Gagnon & Dolz, 2016 ; Tellier & Cadet, 2014).

Ces outils adaptés ne peuvent voir le jour et perdurer sur le terrain que dans une optique de collaboration avec les enseignants (Meirink et al., 2010). Et c'est d'ailleurs le point de rencontre entre les propositions de ce deuxième volet, puisque les chercheurs ont collaboré avec des enseignant·e·s dans une optique de développer des outils qui prennent en compte leur contexte de mobilisation (Bressoux, 2021). Les quatre contributions présentées ici apportent des pistes de solution aux difficultés et des réponses aux questionnements liés à l'évaluation de la production de l'oral documentés dans la littérature (Colognesi et al., 2020 ; Gagnon et al., 2020 ; Garcia-Debanc et al., 2004 ; Nonnon, 2016 ; Sénéchal et al., 2019 ; Wiertz et al., 2020).

Dans la première contribution, Joaquim Dolz et Aurélie Roux Mermoud, de l'Université de Genève, proposent un dispositif, le *passport de l'oral*, destiné conjointement aux enseignant.e.s qui ont la responsabilité de l'inclusion dans l'enseignement régulier (système didactique principal) et aux enseignant·e·s de soutien pédagogique (système didactique auxiliaire). L'enjeu de l'outil *passport de l'oral* est de faciliter le suivi des progrès des élèves d'origine non francophone relativement à la compréhension et la production de l'oral, dans une perspective d'évaluation formative. Les auteurs nous proposent une étude de cas qui donne à voir le processus de mise en œuvre du *passport de l'oral* ainsi que l'impact de cet outil sur le travail collectif des enseignant.e.s et sur les apprentissages de l'élève observé.

Dans la deuxième contribution, Dorothée Sales-Hitier et Pascal Dupont, de l'Université de Toulouse, présentent le dispositif de la *Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral* (SEMO). Le dispositif SEMO vise à impliquer les élèves dans la production d'un genre disciplinaire, tout en les soutenant grâce à l'intégration de diverses formes d'évaluation. En effet, par la mobilisation de différents documents de travail et le suivi d'un carnet de bord, le dispositif conduit les enseignant·e·s à s'interroger sur une norme interne aux apprentissages et à coconstruire des critères de réussite. Dans leur texte, Sales-Hitier et Dupont illustrent notamment comment s'élabore cette norme interne au fil des séances, grâce à l'étude du cas d'une élève, Lou.

Dans la troisième contribution, une équipe belge composée de Christine Wiertz, Benoit Blondeau, Eve Francotte, Benoit Galand et Stéphane Colognesi de l'Université catholique de Louvain, a testé les effets de *l'utilisation d'une grille critériée dans le cadre de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire*. Plus spécifiquement, le groupe de chercheurs·ses a mis à l'épreuve la grille critériée dans le cadre de la production d'explications orales en étudiant trois conditions : une condition où les élèves s'appuient sur une grille critériée pour donner des rétroactions avec des consignes strictes et imposées, une condition où les élèves s'appuient sur une grille critériée avec une totale liberté d'action et une condition d'évaluation par les pairs sans grille. Une approche mixte, alliant les forces des outils quantitatifs et qualitatifs, a été menée pour analyser les données. Les résultats montrent que, quelle que soit la condition, les élèves s'améliorent. Cependant, dans la condition où la grille est utilisée librement, les élèves formulent des rétroactions plus riches pour leurs pairs, avec une plus grande implication des élèves évaluateurs.

Dans la quatrième et dernière contribution, Emmanuelle Soucy (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue) et Christian Dumais (Université du Québec à Trois-Rivières) rapportent des résultats relatifs à une recherche-action concernant *les pratiques d'évaluation de l'oral d'enseignants au primaire au Québec*. L'article montre les déplacements opérés par deux enseignantes du groupe quant à l'évaluation de l'oral. Si les enseignantes utilisaient au départ principalement

l'exposé pour travailler et pour évaluer la compétence à communiquer oralement de leurs élèves, après un an de réflexion au sein de la recherche-action, les praticiennes ont mis en place un enseignement de l'oral plus diversifié et plus solide. Elles sont passées d'une simple utilisation de l'oral à un réel enseignement et une mobilisation de l'oral. Leur évaluation est beaucoup plus précise, car elles s'appuient sur des critères établis lors de la planification de leur enseignement. Grâce à leur implication dans la recherche-action, elles ont développé une posture d'accompagnement.

Bonne lecture !

Références bibliographiques

- Bressoux, P. (2021). A quelles conditions peut-on déployer à grande échelle les interventions qui visent à améliorer les pratiques enseignantes ? In B. Galand & M. Janosz, *Améliorer les pratiques en éducation Qu'en dit la recherche ?* Presses universitaires de Louvain.
- Colognesi, S. & Gouin, J.A. (2022). A typology of learner profiles to anticipate and guide differentiation in primary classes. *Research Papers in Education*, 37(4), 479-495. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849376>
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion, *Studies in Educational Evaluation* 67, 1-15.
- Conseil Supérieur de la Langue française (CSLF) (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec.
- 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>
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A.-M. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students With Low Socioeconomic Status : A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243-282.
- Dupont, P., & Grandaty, M. (2018). L'oral, un serpent de mer ? Dans S. Aeby Daghe et M.C. Guernier (dir.), *Contextes institutionnels, réformes et recherche en didactique du français* (p. 97-131). Presses universitaires de Namur.
- Gagnon, R., Bourhis, V., & Bourdages, R. (2020). Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ? Une grille comme outil de formation et de recherche. *Pratiques* [En ligne], 183-184 | 2019, mis en ligne le 18 juin 2020, consulté le 22 décembre 2021. <http://journals.openedition.org/pratiques/7791>. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>
- Gagnon, R., & Colognesi, S. (2021). Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 1-5. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-1>

- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 109-129.
- Gagnon, R., Guillemin, S., Ducrey-Évequoz, C., Ticon, J., & Bourdages, R. (2021). Évaluer la production « spontanée » de récits oraux au secondaire obligatoire : Un design de validation d'outils d'évaluation. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7 (2), 39-60. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-39>
- 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.
- Meirink, J.A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181.
- Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral: la didactique face à ses questions. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (169-170). | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 20 décembre 2021. <http://journals.openedition.org/pratiques/3115>
<https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.
- 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.
- Stordeur, M-F., Nils, F., & Colognesi, S. (2021). Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 7-37. <https://doi.org/1048782/e-jiref-7-2-7>
- Tellier, M. & Cadet, L. (dir.) (2014). *Le Corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Éditions maison des langues.
- Weber, C. (2021). Oral, évaluation et réflexivité. Vers un mode intégratif des traits d'oralité. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 79-94. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-79>
- 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.

Le passeport de l'oral :
un outil d'évaluation pour faciliter le passage
entre les systèmes didactiques principal et
auxiliaire

*The "oral passport":
an assessment tool to facilitate the transition between the
main and auxiliary teaching systems*

Joaquim Dolz – Joaquim.dolz-mestre@unige.ch

Aurélie Roux Mermoud – Aurelie.Roux-Mermoud@unige.ch

Université de Genève

Pour citer cet article : Dolz, J., & Roux Mermoud, A. (2022). Le passeport de l'oral : un outil d'évaluation pour faciliter le passage entre les systèmes didactiques principal et auxiliaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 5-23. <https://doi.org/1048782/e-jiref-8-2-5>

Résumé

La compréhension et la production de l'oral chez l'élève d'origine non francophone constituent des sources de préoccupation majeure des enseignant·e·s qui ont la responsabilité de l'inclusion dans l'enseignement régulier (système didactique principal) et des enseignant·e·s de soutien pédagogique (système didactique auxiliaire). Partant de l'hypothèse que les outils d'évaluation formative contribuent à transformer les pratiques enseignantes, nous avons élaboré un dispositif appelé *passeport de l'oral* destiné à faciliter le suivi de ces élèves entre les différent·e·s intervenant·e·s. Dans cette recherche, qui repose sur le principe de collaboration entre enseignant·e·s et chercheur·e·s, nous présentons une étude de cas pour montrer le processus de mise en œuvre de cet outil ainsi que l'impact sur le travail collectif des enseignant·e·s et sur les apprentissages de l'élève observé.

Mots-clés

Évaluation formative, oral, outil d'évaluation, système didactique principal, système didactique auxiliaire.

Abstract

Oral comprehension and production in students from non-French-speaking backgrounds are a major concern for teachers responsible for inclusion in regular education (main teaching system) and for pedagogical support teachers (auxiliary teaching system). Based on the hypothesis that formative evaluation tools contribute to the transformation of teaching practices, we developed a device called *the oral passport* intended to facilitate the follow-up of these students between the different stakeholders. In this research, which is based on the principle of collaboration between teachers and researchers, we present a case study to show the process of implementation of this tool as well as the impact on the collective work of the teachers and on the learning of the observed student.

Keywords

Formative assessment, oral, assessment tool, primary instructional system, auxiliary instructional system.

1. Problématique

Dans le cadre d'une recherche qui aborde l'enseignement du français oral pour des élèves d'origine non francophone (ci-après appelés alloglottes), nous avons mis en évidence l'intérêt d'un outil d'évaluation formative (Mottier Lopez, 2015) pour faciliter le repérage des obstacles des apprenant·e·s et contribuer à la régulation des apprentissages (Tobola-Couchepin, 2017). La recherche porte sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation des performances orales des élèves. Elle concerne plus précisément la mise en œuvre collective d'un dispositif d'évaluation, le *passeport de l'oral*, élaboré afin de faciliter la circulation des objets d'enseignement lorsque plusieurs enseignant·e·s travaillent avec les mêmes élèves. La recherche concerne l'élaboration et l'impact de cet outil. Elle cherche à rendre compte de la manière dont l'évolution des capacités orales des élèves est prise en charge. Elle étudie notamment les modalités de partage d'informations en vue de faciliter un suivi collectif du développement de l'oral des élèves alloglottes.

La recherche en question a été réalisée dans trois établissements scolaires primaires. Dans chaque établissement, les pratiques d'enseignement de classes ordinaires (système didactique principal) et de structures d'appui (système didactique auxiliaire) ont été enregistrées et analysées. Le passage des élèves d'un système à l'autre (Dolz et al., 2021 ; Tambone, 2014) est donc mis en exergue. À partir de ces analyses, un travail collectif avec les enseignant·e·s a permis de construire l'outil mentionné avec des variantes pour quatre genres oraux (conte, débat, exposé et saynète). Dans cette contribution, nous nous centrerons sur un des trois établissements dans lequel les enseignant·e·s ont choisi collectivement d'adapter le passeport de l'oral pour l'évaluation et le suivi des élèves dans l'écoute et la compréhension des contes traditionnels à l'oral.

Les trois objectifs de cette contribution sont les suivants : 1) décrire les formes d'évaluation des capacités langagières orales des élèves alloglottes ; 2) présenter la conception et l'expérimentation d'un nouvel outil construit avec les enseignant·e·s du système didactique principal et du système didactique auxiliaire ; 3) évaluer l'impact de cet outil. Les questions de recherche qui orientent notre travail concernent donc aussi bien les outils d'évaluation des capacités langagières orales des élèves que l'articulation entre le système didactique principal et le système didactique auxiliaire :

1. Quels sont les objets oraux enseignés et les modalités d'évaluation mises en place permettant une articulation entre le système didactique principal et le système auxiliaire ?
2. Comment le nouvel outil d'évaluation formative a-t-il été coconstruit par l'équipe d'enseignant·e·s et des chercheur·e·s puis mis en place ?
3. Quels effets génère l'outil d'évaluation créé dans la pratique de l'enseignement de l'oral et dans le développement de l'expression et de la compréhension orale des élèves ?

Dans la première partie de cette contribution, la notion d'outil d'enseignement et d'évaluation sera problématisée en vue de clarifier l'ingénierie didactique sous-jacente. Ensuite, nous préciserons les rapports complexes entre le système didactique principal et le système didactique auxiliaire afin de mieux situer l'évaluation des élèves alloglottes qui circulent d'un système à l'autre. À la suite de cette partie théorique, nous présenterons les données recueillies et les analyses effectuées en fonction des trois aspects abordés : le processus d'élaboration et d'implémentation de l'outil d'évaluation, le processus de validation

didactique et l'analyse de l'impact sur les apprentissages et sur la coordination du suivi des élèves entre enseignant·e·s.

2. Repères théoriques : outils d'enseignement et d'évaluation de l'oral

Les anthropologues ont étudié le lien étroit existant entre la fabrication d'outils et la transformation de la vie des êtres humains. Et ceci non seulement pour analyser le rôle des outils dans le déploiement des activités de travail mais aussi pour déterminer leur impact sur la naissance d'une conscience technique chez l'homme. Comment les outils de travail transforment-ils l'activité humaine ? Quelles en sont les conséquences pour la cognition et le développement ?

Le rapport instrumental que les technologies entretiennent avec leurs usagers a été particulièrement mis en perspective d'abord par Vygotski (1930/1985) puis repris notamment par le psychologue du travail Rabardel (1993 ; 1995) pour analyser la dynamique cognitive des sujets et leur contribution au développement professionnel. L'analyse de la mise en place de l'activité humaine (Clot, 1995, 1998 et 2008) et des différentes modalités de médiation collective qui la caractérisent (Bronckart, 2007) est considérée comme étant la voie pour essayer de comprendre ces processus.

En didactique, la notion d'outil a été développée pour analyser les processus d'enseignement et de formation (Dolz & Gagnon, 2016 et 2018 ; Dufays et al., 2010 ; Simard, et al., 2000 ; Schneuwly, 2000 ; Scheuwly & Dolz, 2009 ; Wirthner, 2017), mais aussi pour aborder leur contribution dans le développement des capacités langagières des élèves (Dolz et al., 2001). Concernant les outils d'enseignement, Schneuwly (2000) décrit la double sémiotisation, matérielle et langagière, des objets enseignés dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Les techniques de présentification des matériels scolaires sont ainsi accompagnées d'un pointage et guidage langagier de la part de l'enseignant·e. Les outils d'enseignement sont de ce fait considérés dans une perspective à la fois sémiotique, permettant de signifier les objets enseignés, et médiateurs dans les interactions didactiques. Dans le cadre des situations d'enseignement, la mise en place des dispositifs didactiques joue un rôle de « méga-outil » qui organise l'ensemble du système d'outils mobilisés par l'enseignant·e (Withner & Schneuwly, 2004). Le matériel fourni par les enseignant·e·s ne devient vraiment outil que dans le processus d'usage, ce qui exige une observation des pratiques d'enseignement et de formation et une caractérisation des actions et des fonctions dans l'usage de ces matériels (Sanchez Abch et al., 2018).

Dans cette perspective, les ressources créées pour l'évaluation formative et certificative (Mottier Lopez, 2015) peuvent être analysées comme outils de médiation des apprentissages dans le milieu de travail de la classe. En effet, une feuille de contrôle ou une grille d'évaluation, qu'elle soit préfabriquée, élaborée ou négociée avec les apprenant·e·s devient un outil qui pointe les dimensions de l'objet à apprendre et clarifie les attentes du processus de médiation. De ce point de vue, Tobola-Couchepin (2017) étudie les pratiques d'évaluation de l'écriture de textes argumentatifs au travers du dispositif *séquence didactique* et met en évidence les différents usages que les enseignant·e·s font des grilles d'évaluation, proposées par l'enseignant·e ou élaborées collectivement avec les élèves, montrant comment les différentes modalités de médiation ont un impact sur les apprentissages. Les résultats de cette recherche montrent que les élèves intériorisent plus facilement les conduites langagières à acquérir si l'enseignant·e favorise leur engagement en verbalisant et coconstruisant avec eux les critères d'évaluation concernant les situations de communication, la structuration et la

cohérence du texte, l'étayage des arguments et la textualisation à l'aide de marques énonciatives et modalisatrices, d'organiseurs textuels, ainsi que de la syntaxe et de l'orthographe. La verbalisation des obstacles d'apprentissage rencontrés constitue un levier pour rendre significatif le travail scolaire. L'étayage explicite de l'enseignant·e est par ailleurs particulièrement important pour les élèves signalés en difficulté, déroutés par les consignes imprécises et les explications confuses. Les modes critériés d'évaluation initiale et finale des apprenant·e·s, ainsi que l'implication de ces derniers dans l'élaboration et l'usage des moyens d'évaluation sont, au contraire, très porteurs pour développer l'argumentation écrite de manière précoce. Les aide-mémoires coconstruits avec eux facilitent leur engagement cognitif.

Wirthner (2017), dans une recherche conduite avec des enseignant·e·s de français du secondaire qui expérimentent des dispositifs d'enseignement, montre comment la mise en place collective d'une nouvelle séquence didactique pour l'écriture de résumés informatifs transforme le style d'enseignement et l'approche sur l'objet enseigné. Les moyens d'enseignement proposés sont certes filtrés par les conceptions des enseignant·e·s et leurs pratiques précédentes, mais ils entraînent de nouvelles formes de faire et de penser les objets d'enseignement. De ce point de vue, la thèse défendue par Wirthner est que l'introduction d'innovations didactiques constitue, dans la pratique, un outil de formation et de développement professionnel. L'appropriation et la maîtrise de ces dispositifs agissent comme un outil transformateur et médiateur pour les enseignant·e·s.

L'outil, comme l'affirme Schneuwly (2002) « produit historique d'une société donnée, façonne le travail, lui donne une forme particulière, formant aussi celui qui l'utilise » (p. 22). Dans cette même perspective, une recherche réalisée sur la formation à l'enseignement de la production écrite a exploré l'ensemble du matériel utilisé en Suisse francophone (Sanchez Abchi et al., 2018). Les pratiques des formateurs observés au cours de vingt-huit séquences de formation ont été filmées ; les verbatims ont été transcrits et analysés. Ces analyses montrent comment les ressources mobilisées deviennent des outils qui jouent un rôle de médiation. L'examen des supports déployés (523 documents) montre l'importance de la place des moyens d'enseignement et des dispositifs d'évaluation des productions écrites des élèves. Le schéma d'utilisation de ces ressources dégage les principales fonctions formatives des activités déployées. Quatre modalités de médiation ont été dégagées : conceptualisation et opérationnalisation des savoirs ; développement de routines professionnelles ; découverte, création et expérimentation d'outils d'enseignement et d'évaluation ; développement d'actions de coopération, de coordination et de circulation des savoirs entre les participants. Les résultats corroborent l'importance des outils pour rendre significatifs les concepts didactiques.

Dans une recherche centrée sur la formation à l'enseignement de l'oral, Gagnon (2010) montre comment se produit le passage d'un objet de formation, l'argumentation orale, à l'objet effectivement enseigné par les enseignant·e·s. La notion de circulation de savoirs est alors mobilisée pour évoquer le relai des contenus abordés entre les différents contextes. Les enseignant·e·s disposent d'un régime d'expertise et d'un répertoire didactique axé sur leurs propres pratiques qui sont problématisées et conceptualisées en fonction des contingences de la situation didactique et des nouveautés introduites. Les outils présentés dans la formation (Gagnon & Laurens, 2018) comportent une double facette : ils visent l'enseignement, mais également une posture de secondarisation qui se manifeste dans les échanges formatifs et le retour réflexif sur les pratiques réalisées.

Dans une perspective d'ingénierie didactique, Sénéchal (2020) considère le travail de collaboration des enseignant·e·s et des chercheur·e·s dans l'élaboration de séquences didactiques sur l'oral comme un lieu fondamental de transformation de leurs pratiques. Le rapport à l'oral et les représentations des enseignant·e·s se voient ainsi transformés au travers des outils élaborés et mis en place par la recherche. Les dispositifs didactiques créés sont envisagés comme modèles fonctionnels pour travailler et évaluer l'oral. Ils bouleversent les pratiques habituelles d'enseignement précédentes. L'activité métacognitive associée à l'évaluation et à la régulation des obstacles constatés dans les ateliers met à l'épreuve le modèle proposé dans une deuxième phase de la recherche en l'adaptant davantage aux contingences des situations didactiques.

Indispensables aux médiations formatives, les outils d'enseignement et plus particulièrement ceux d'évaluation constituent un lieu fondamental pour l'enseignement-apprentissage et la formation des enseignant·e·s, mais aussi pour l'avancement de la recherche en didactique du français. Dans le cas de l'enseignement de l'oral, la découverte du fonctionnement des genres de textes oraux et les modalités discursives d'intervention dans les activités d'enseignement et d'apprentissage contribuent à la dynamique des transformations qui se produisent aussi bien par l'élève auditeur et producteur de l'oral que chez l'enseignant·e lorsqu'il·elle met en scène l'oral. L'étayage des apprentissages suppose généralement des outils de suivi des pratiques, permettant d'évaluer les capacités de compréhension et de production des élèves. Le passeport de l'oral que nous présenterons ici est justement un dispositif conçu pour faciliter la circulation des savoirs, car il contribue à la fois à évaluer les capacités orales des élèves et à assurer le suivi des apprentissages entre les différent·e·s enseignant·e·s.

3. Repères contextuels : l'articulation complexe des systèmes didactiques principaux et auxiliaires

Dans le système scolaire du canton de Genève et du canton de Vaud, les élèves alloglottes, notamment les élèves primoarrivants, disposent de la possibilité de recevoir un appui dans des structures d'enseignement particulières pour le développement du français langue de scolarisation. Du point de vue didactique, ces structures sont considérées comme relevant des *systèmes didactiques principaux* et des *systèmes didactiques auxiliaires* (Chevallard, 1985/1991 ; Tambone, 2014). Les premiers systèmes sont constitués des classes régulières des élèves dans lesquelles les objectifs et les objets enseignés correspondent aux attentes de la société et donc au programme établi pour chacun des degrés scolaires. Le système auxiliaire a pour objectif de répondre aux besoins identifiés chez les élèves signalés comme étant en difficulté, afin de leur permettre d'augmenter leur capital d'adéquation (les ressources leur permettant de participer aux apprentissages collectifs) et ainsi de (re)trouver une place dans l'une des classes des systèmes principaux (Tambone, 2014).

Les systèmes auxiliaires se présentent sous des formes et des modalités différentes en fonction des degrés scolaires, des régions concernées, des spécificités et des ressources des établissements scolaires, mais également du type de besoins spécifiques aux élèves. En Suisse romande, il existe, par exemple, des classes d'appui et de soutien pédagogique (en dehors ou au sein même de la classe régulière), destinées aux élèves rencontrant tous types de difficultés ou de besoins. Il existe également des cours intensifs de français, ou encore des classes d'accueil (à temps partiel ou à temps plein) destinés spécifiquement aux élèves alloglottes. Lorsque différentes modalités de systèmes auxiliaires coexistent au sein d'un même établissement scolaire, on peut alors observer un éclatement des aides pour les élèves

alloglottes et en difficulté. La figure 1 donne à voir les formes de relation possibles au sein d'un seul établissement.

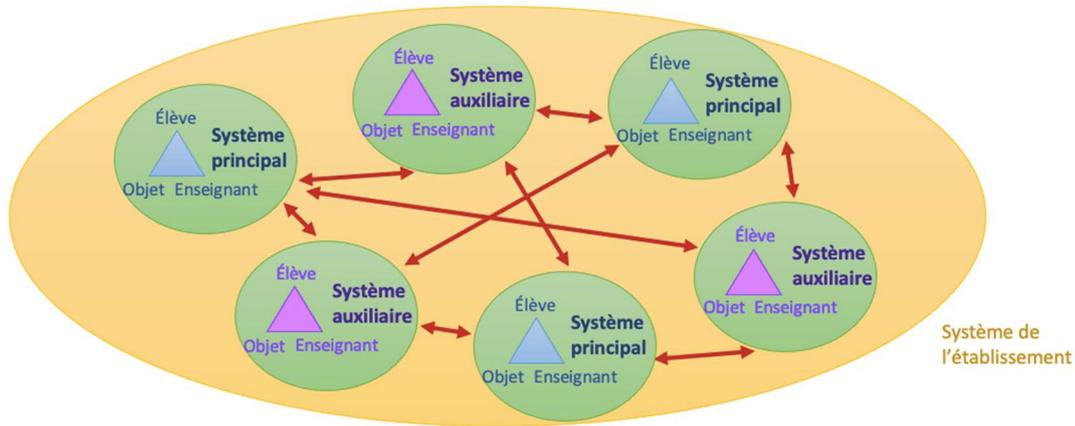


Figure 1. Relations entre les systèmes didactiques principaux et auxiliaires

Lors de la phase exploratoire de notre recherche, nous nous sommes intéressés aux différentes modalités d'organisation des systèmes didactiques auxiliaires, et plus particulièrement aux types d'articulation entre ces derniers et les systèmes principaux desquels ils dépendent.

Nous en proposons ci-dessous des modélisations schématiques, mais nous soulignons toutefois que ces systèmes sont dynamiques et que, par conséquent, un même binôme « système auxiliaire / système principal » peut évoluer à travers ces différentes catégories. Par ailleurs, nous essayons de montrer les particularités de la circulation des savoirs entre les deux systèmes selon ces modalités. Ceci concerne particulièrement le partage des informations sur les besoins langagiers des élèves et les objets enseignés entre les enseignant·e·s. En effet, les observations sur les capacités langagières des élèves et leur progression exigent une coordination entre les deux systèmes afin que les enseignant·e·s partagent les observations sur le développement oral des élèves et proposent des situations d'enseignement adaptées. Pour atteindre cet objectif, la construction d'outils d'évaluation sera en rapport avec la modalité d'articulation des deux systèmes.

Essayons à présent de voir les différents types d'articulation constatés entre les deux systèmes, tout en relevant également les éventuelles frontières et les conséquences sur la circulation des savoirs. Ceci a des conséquences sur la manière d'envisager l'évaluation des capacités langagières et de leur progression. Dans le cas extrême de la *séparation étanche* (figure 2), les deux systèmes sont radicalement fermés et s'autoorganisent individuellement. Ils ne partagent alors ni espace commun, ni coordination temporelle, ni forme commune, ni encore objet d'enseignement commun. Aucune information n'entre ni ne sort, que ce soit à propos des objets d'enseignement abordés, des élèves ou entre les enseignant·e·s. C'est le cas lorsqu'un élève alloglotte fréquente une classe d'accueil (à temps plein ou partiel) se trouvant à l'extérieur de son établissement scolaire, et dont l'enseignant·e de la classe d'accueil ne communique pas avec l'enseignante du système principal. Sans coordination, les évaluations peuvent être contradictoires. Le partage du suivi des apprentissages est compromis. Un outil pour partager les progrès constatés est ici particulièrement important. Si les interventions dans les deux systèmes permettent à l'élève d'entrer dans des approches différentes, la

continuité du travail se voit compromise en l'absence d'un outil favorisant la circulation des savoirs enseignés.

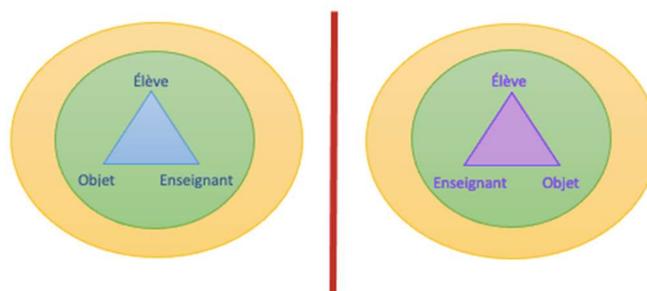


Figure 2. Deux systèmes en parallèle radicalement fermés

Dans le cas de la *juxtaposition* (figure 3), les deux systèmes se trouvent au sein du même établissement et partagent donc *à minima* un espace commun. Toutefois, ils fonctionnent en parallèle, sans collaboration particulière entre les enseignant·e·s ; les informations au sujet des objets d'enseignement ou des élèves ne circulent donc pas d'un système à l'autre. Le fait d'être dans le même établissement facilite pourtant la circulation informelle des commentaires sur l'évolution des élèves. Nous constatons des régulations informelles dans la salle des maîtres ou sur le pas de la porte.

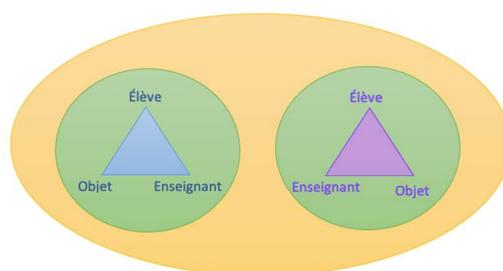


Figure 3. Deux systèmes en parallèle dans le même établissement

Lorsqu'une *articulation ponctuelle* est mise en œuvre entre le système principal et les différentes formes du système auxiliaire, elle peut être de nature variée. Elle peut être assurée par les responsables de l'un ou de l'autre système (figure 4) ou assurée par les élèves lorsqu'ils·elles transmettent eux-mêmes les informations (figure 5). L'articulation porte sur les objets enseignés, sur les activités scolaires, ou sur l'engagement des acteurs impliqués. Comment se produit ici l'évaluation des capacités des élèves pour permettre l'engagement dans l'activité commune ? Dans les établissements observés, nous constatons deux situations. En cas de problème ou d'information remarquable à signifier, les enseignant·e·s les partagent par le système de messagerie de l'équipe pédagogique. L'évaluation du suivi de la compréhension et de l'expression orale est globale et non critériée (figure 4). Mais pour le suivi du travail, l'enseignant·e du système auxiliaire pose des questions à l'élève sur le travail réalisé dans la classe régulière et enchaîne en fonction des besoins implicites. C'est l'élève qui fait circuler les objets enseignés et fournit des indications sur ses propres obstacles (figure 5).

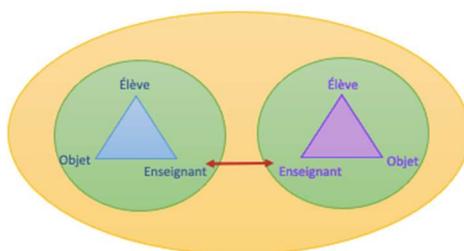


Figure 4. Articulation ponctuelle par l'enseignant·e.

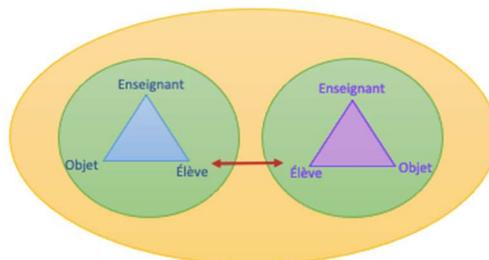


Figure 5. Articulation ponctuelle par l'élève

Il y a *intersection* lorsque les deux systèmes partagent au moins un projet commun, avec des moments de travail partagés entre les élèves et les enseignant·e·s (figure 6). Les deux systèmes sont donc, pendant une période déterminée, réunis au sein d'un même espace et autour d'un même objet. Le projet commun favorise la différenciation du travail avec les élèves alloglottes. Ceci exige que les deux enseignant·e·s se mettent d'accord sur l'évaluation des capacités langagières des élèves inclus dans le projet commun. Ici, l'évaluation est généralement faite dans le dialogue entre les deux enseignant·e·s bien que les responsabilités concernant l'élève alloglotte soient différenciées.

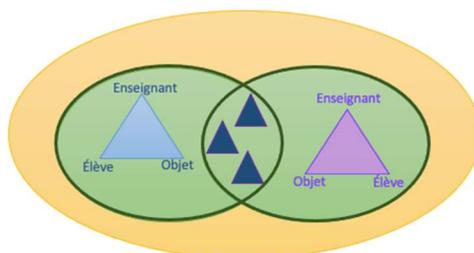


Figure 6. Deux systèmes partageant un projet commun

L'union des deux systèmes a lieu lorsque l'enseignant·e du système auxiliaire intervient au sein même du système principal comme c'est parfois le cas pour l'appui pédagogique ou lorsque l'enseignant·e de soutien pédagogique intervient en classe ordinaire (figure 7). Notons encore que, parfois, l'enseignant·e ordinaire réalise le soutien au sein de sa propre classe. Dans ce cas de figure, les informations relatives aux objets d'enseignement et aux élèves sont donc très facilement partagées entre les deux systèmes. Dans le cas de l'union des deux systèmes, la question qui se pose est de savoir comment les attentes du programme par rapport aux besoins des élèves sont gérées. Quelle différenciation du travail est proposée avec les élèves alloglottes ? Comment les deux enseignant·e·s se divisent le travail ? Quelles fonctions sont celles des enseignant·e·s représentant les exigences de chacun des deux systèmes ?

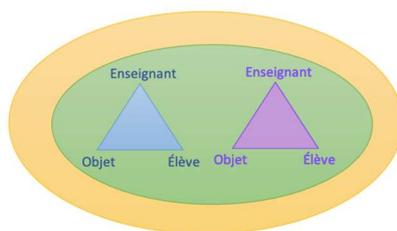


Figure 7. Système auxiliaire au sein du système principal

Enfin, il n'y a plus qu'*un seul système* lorsque l'on trouve un public hétérogène au sein d'une seule et même classe dans laquelle un·e enseignant·e ou un duo d'enseignant·e·s sont en charge de répondre aux besoins de tous les élèves (notamment par la différenciation) (figure 8). Même dans ce cas, les outils créés pour une évaluation critériée ont toute leur importance puisque les interventions et les régulations exigent un repérage des principaux obstacles des élèves.

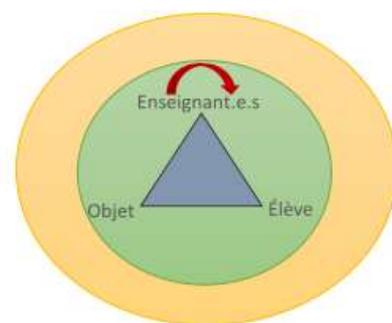


Figure 8. Système unique hétérogène

Quelle que soit la forme d'articulation entre les deux systèmes didactiques, la circulation des savoirs et les outils d'évaluation portant sur les capacités orales des élèves méritent d'être questionnés.

4. Démarche et contexte de la recherche

La démarche proposée est une démarche de recherche-intervention de caractère ethnographique, impliquant une immersion des chercheur·e·s sur le terrain. La production d'un outil d'évaluation, le passeport de l'oral, adapté aux genres de texte oraux choisis par les enseignant·e·s, se réalise en collaboration et sur les situations d'action observées. L'ensemble des analyses et des outils coconstruits contribue à la formation des acteurs de terrain. Les formes d'évaluation observées sur les terrains sont analysées de manière critique. Un nouvel outil est adapté aux contraintes des situations des enseignant·e·s pour ensuite évaluer l'impact de l'outil.

La recherche a été menée à la périphérie de Genève et de Lausanne (Suisse) dans des quartiers à forte concentration de population migrante allophone (45 % à Genève ; 35.5 % à Lausanne). Douze enseignant·e·s expérimenté·e·s sont impliqué.e.s dans cette étude exploratoire (Genève I : deux enseignant·e·s ; Genève II : six enseignant·e·s ; Lausanne : quatre enseignant·e·s). Pour le suivi des mêmes élèves d'origine allophone, le travail se fait en dyade ou en équipe. Il s'agit donc de sept titulaires du système didactique principal (classes

ordinaires) et de cinq du système auxiliaire (classes d'accueil, cours intensif de français et structures d'appui pédagogique). Les enseignant·e·s participant à la recherche ont signalé les onze élèves alloglottes présentant des difficultés en compréhension et en expression à l'oral. Ces élèves ont fait l'objet d'observations avec les autres élèves de leur classe et parallèlement dans les structures d'appui.

Les données recueillies prennent la forme d'entretiens avec tou·te·s les enseignant·e·s impliqués, d'enregistrements vidéos transcrits ainsi que de deux focus groups : le premier axé sur la conception et la planification des dispositifs, notamment de l'outil d'évaluation et de circulation des savoirs enseignés, le passeport de l'oral ; la deuxième série de focus groups, réalisée après l'expérimentation du passeport de l'oral permet un retour réflexif à propos des innovations concernant l'enseignement de l'oral et sur le processus d'évaluation.

L'outil d'évaluation proposé concerne une grille d'évaluation critériée qui développe les dimensions à enseigner des genres de texte oraux travaillés en classe. Cet outil, appelé passeport de l'oral, permet des annotations sur les dimensions travaillées par chaque enseignant·e ainsi que sur les capacités langagières de l'élève en cours de développement. Pour l'instant, le passeport de l'oral a été décliné pour travailler la compréhension des contes oraux, pour la production de saynètes de théâtre et d'exposés oraux. Le passeport permet un suivi individualisé de chaque élève allolotte entre les deux systèmes didactiques.

Le recueil des données a été réalisé en cinq étapes : 1) recrutement des enseignant·e·s et réalisation d'entretiens préalables à la recherche, portant sur les élèves alloglottes ainsi que sur le choix et sur la planification des activités sur l'oral ; 2) observation et analyse des pratiques effectives d'enseignement de l'oral en suivant les élèves en difficulté dans la classe ordinaire et les systèmes auxiliaires ; 3) focus group de bilan et élaboration conjointe du passeport de l'oral adapté aux besoins et aux intérêts des enseignant·e·s ; 4) observation de nouvelles pratiques des enseignant·e·s avec le passeport de l'oral ; 5) focus group final faisant le point sur l'expérimentation du passeport de l'oral.

L'analyse des entretiens et des observations recueillies lors des deux premières étapes nous a permis d'identifier les objets d'enseignement de l'oral, les types de tâches scolaires proposées et réalisées et les outils mobilisés pour l'évaluation des capacités orales des élèves. L'analyse des échanges qui se sont produits lors du premier focus group conduit, d'une part, au repérage d'obstacles à partir des interventions des enseignant·e·s pendant la réalisation des différentes tâches, d'autre part, à l'élaboration d'un bilan conduisant à la mise en œuvre négociée du nouveau dispositif didactique. Le verbatim de la séance du focus group met en évidence les négociations et les adaptations de la première version du passeport de l'oral. L'analyse des pratiques d'enseignement avec le passeport de l'oral permet le repérage des transformations associées à l'usage de cet outil notamment sur la coordination de l'enseignement entre les enseignant·e·s des deux systèmes, mais aussi en observant l'impact sur l'évolution des apprentissages des élèves alloglottes. Le verbatim du focus group final fournit un bilan plus général sur la collaboration entre chercheur·e·s et enseignant·e·s et sur les possibilités d'extension de l'usage du dispositif expérimenté.

Dans cette contribution, nous limiterons nos analyses aux données du premier cycle de l'école primaire d'un établissement scolaire de la périphérie de Genève. Nous les présenterons comme une étude de cas qualitative faisant partie d'une recherche plus complexe. Les deux enseignantes observées sont responsables des petits degrés (1P-2P) et ont une longue expérience d'accueil d'élèves alloglottes. Celle de la classe ordinaire est plurilingue et a une pratique habituelle de différenciation du travail avec les élèves de sa classe.

L'enseignante responsable de l'appui pédagogique travaille généralement avec des sous-groupes d'élèves alloglottes ou en difficulté scolaire plusieurs heures par semaine.

L'analyse exploratoire du suivi d'un seul élève allophone entre la classe ordinaire et l'appui pédagogique, nous permettra de situer l'articulation particulière entre les deux systèmes, la coconstruction de l'outil d'évaluation et les transformations que celui-ci apporte au travail des enseignant·e·s et aux apprentissages de l'élève. L'élève suivi dans cette analyse de cas est une élève d'origine espagnole, qui, depuis le début de l'année, rencontre beaucoup de difficultés à prendre la parole en français. Selon les enseignant·e·s, « elle n'ose pas parler tant qu'elle n'est pas sûre de s'appropriier la chose. Mais elle pourrait aussi ne pas bien s'exprimer dans sa langue. »

Les analyses qualitatives proposées pour cette étude de cas concernent principalement l'identification des obstacles des élèves par les enseignant·e·s, les gestes de planification et de retour réflexif dans les focus groups et l'implémentation du passeport de l'oral pour évaluer les capacités orales des élèves, communiquer les obstacles constatés et signaler les activités de régulation qui conviendraient pour la suite du travail.

5. Analyse des résultats : suivi d'un élève

Les entretiens préalables que nous avons réalisés individuellement avec l'enseignante titulaire et l'enseignante d'appui ont mis en évidence les types de situations habituellement mises en œuvre pour le travail de l'oral et les formes d'évaluation des élèves alloglottes.

5.1. Le choix du travail à l'oral

L'enseignante titulaire aborde principalement le travail de l'oral au travers de deux types de situations : elle propose régulièrement aux élèves d'écouter des lectures expressives d'albums tout en leur demandant de formuler des hypothèses ; elle favorise les situations d'expression orale lors des moments collectifs, qu'il s'agisse d'expression libre ou délimitée par un protocole.

L'enseignante d'appui, quant à elle, travaille l'oral en collectif par thématiques, soit en reprenant les thèmes abordés en classe ordinaire, soit en traitant des thèmes qu'elle juge nécessaires pour la poursuite de la bonne scolarité des élèves alloglottes (p. ex. le matériel de l'école). Pour ce faire, elle utilise des albums ou propose des sorties permettant ainsi un travail plus conséquent sur le vocabulaire. Pour elle, l'expression orale dans les cours d'appui doit être spontanée et en aucun cas ne mettre les élèves allophones dans des situations inconfortables, au risque de leur faire perdre confiance. Le travail réalisé est ainsi centré davantage sur le profil des élèves que sur leurs besoins effectifs.

Nous remarquons ainsi que, dans les deux systèmes, le travail de l'oral est très orienté vers l'écrit. Dans la classe ordinaire, la majorité des activités orales proposées concernent le développement du vocabulaire, les actes de langage élémentaires qui s'orientent ensuite vers la prise de conscience phonologique en vue de travailler les correspondances phonogrammiques pour la lecture et l'écriture, la récitation de chansons ou de poèmes. L'expression orale se fait principalement de manière spontanée, mais néanmoins presque implicite pour les élèves. Dans la classe d'appui, les activités portent sur la compréhension d'un album pour travailler notamment le vocabulaire des animaux. Ces activités sont suivies d'un jeu de Memory sur la thématique de l'hiver. À la fois ponctuel et diffus, l'oral est ainsi

développé comme un moyen pour assurer d'autres apprentissages scolaires. La logique d'apprentissage est donc pédagogique et pragmatique.

5.2. Les formes d'évaluation des élèves

Dans la classe ordinaire, l'enseignante profite des situations d'expression orale en collectif pour évaluer implicitement les élèves ; elle le fait ainsi de manière diffuse par l'observation de l'expression libre des élèves, mais se base également sur les présentations orales régies par un protocole que réalise au moins une fois chaque élève de la classe au cours de l'année.

Concernant la classe d'appui, l'enseignante transmet à sa collègue titulaire son évaluation générale formative de la progression des élèves (tant alloglottes qu'en difficulté) lors d'un bilan trimestriel, afin qu'elles décident ensemble si ces derniers continuent les cours de soutien ou réintègrent à temps plein la classe régulière.

Nous remarquons ici que l'évaluation des élèves se fait selon un protocole sur les capacités orales proposé par l'institution. Les enseignants se basent sur des appréciations générales pertinentes, mais comprenant toutefois beaucoup d'implicites, sans description détaillée des besoins des élèves.

Pour faciliter le passage des informations entre les deux systèmes didactiques, les enseignants commentent le travail lors de rencontres dans la salle des maîtres ou utilisent le téléphone en cas de besoin de coordination.

Le tableau 1 synthétise la diversité des objets développés avec des activités scolaires de courte durée.

Tableau 1. Activités et objets mobilisés pour l'enseignement de l'oral dans les pratiques effectives

Système principal	Système auxiliaire
<p>Activités de compréhension et de production portant sur des objets divers :</p> <ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire (animaux), prononciation et actes de parole ; - vocabulaire (hiver), prononciation et actes de parole ; - écriture du prénom ; - récitation d'un poème ; - vocabulaire (fruits et légumes), prononciation et actes de parole ; - vocabulaire (aliments, véhicules et animaux), prononciation et actes de parole ; - présentation d'une expérience vécue ; - répétition de chansons. 	<p>Des activités de compréhension sur l'album « La Moufle » et un Memory sur le thème de Noël avec une centration principale sur le vocabulaire de l'Hiver et la prononciation.</p>

L'analyse des pratiques effectives que nous avons recueillies a mis en évidence le fait que les deux enseignant·e·s mettent en œuvre des activités qui partagent des jeux pédagogiques et des matériaux didactiques très engageants pour les élèves. Les deux enseignant·e·s partagent deux contenus thématiques communs (animaux et Noël) lorsqu'elles travaillent sur le vocabulaire et la prononciation, mais les deux systèmes fonctionnent davantage en parallèle concernant les objectifs de l'oral, et sans une communication précise des besoins de l'élève à l'oral.

Nos analyses montrent également que les enseignant·e·s régulent les obstacles en lien avec les types d'objets d'enseignement principaux. Dans les deux systèmes, les obstacles identifiés sont principalement de nature linguistique. Les enseignant·e·s interviennent pour préciser ou reformuler le vocabulaire et pour corriger les erreurs phonétiques. En classe auxiliaire, on relève toutefois l'apparition d'obstacles de nature cognitive, en lien avec le travail de compréhension des contenus thématiques développés par l'album proposé.

Les régulations identifiées dans les deux systèmes relèvent pour la plupart de validation/invalidation, correction/reformulation de la réponse et découpage de la consigne. Ces niveaux de régulation sont en effet fréquents et s'avèrent très efficaces pour pallier les obstacles linguistiques et ceux liés à l'oralité (classe ordinaire et auxiliaire), mais également dans le cadre d'un travail de compréhension orale centré fondamentalement sur le vocabulaire (classe auxiliaire).

6. Focus group

6.1. Focus group I : bilan des observations des pratiques

Lors de la partie du bilan des observations de la pratique, les chercheur·e·s ont, dans un premier temps, rappelé les objectifs de la recherche et proposé une continuité de cette dernière par la mise en œuvre du dispositif du passeport de l'oral. Ensuite, un retour collectif a été mené au sujet des pratiques d'enseignement de l'oral observées, notamment au travers d'une discussion sur les objets d'enseignement et les séquences d'activités mis en œuvre. La participation et les compétences linguistiques des élèves observés ont été abordées, tout comme l'agir et les interventions des enseignant·e·s. Enfin, le dispositif passeport a été explicité par les chercheur·e·s et les contingences du contexte scolaire ont été abordées par les enseignant·e·s.

Le focus group tel que nous l'avons analysé a permis l'adoption d'une posture réflexive critique au sujet de la dispersion des objets d'enseignement proposés au sein des deux systèmes didactiques dans les pratiques initiales observées. En termes de collaboration, une fois les objectifs communs clarifiés, les enseignant·e·s ont souhaité une première version du passeport par manque de temps pour le réaliser elles-mêmes.

6.2. Focus Group II : élaboration conjointe du passeport de l'oral

En vue du focus group portant sur l'élaboration conjointe du passeport de l'oral, les chercheur·e·s ont préalablement préparé une proposition de passeport et de circuit minimal d'activités sur la compréhension (Aeby Daghe et al., 2019) qui était une préoccupation commune des deux enseignant·e·s et qui fait suite au travail réalisé dans la classe d'appui. Cette proposition a ensuite été discutée, notamment au sujet du choix de l'objet d'enseignement et du circuit minimal d'activités. Les activités choisies ont été collectivement

adaptées aux capacités et aux potentialités des élèves du cycle I, notamment par le choix du genre du conte et de l'album « les Trois Petits Cochons », tandis que la première version du passeport a été reformulée et adaptée.

Le focus group a ainsi permis la centration sur un seul objet d'enseignement de l'oral commun, à savoir l'étude de l'histoire, soit pour la compréhension, soit pour la production, et a ainsi favorisé la convergence articulée des deux systèmes.

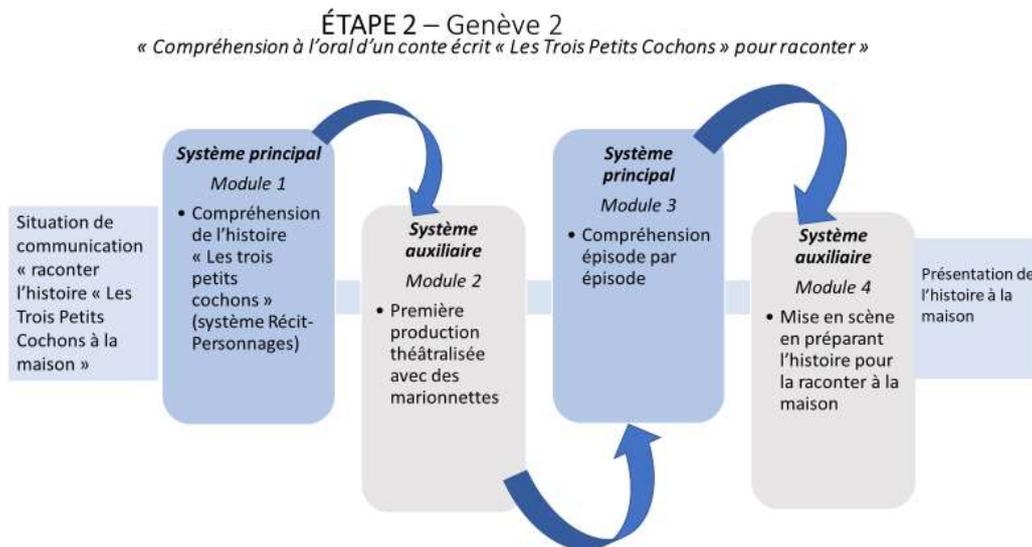
Il est également intéressant de relever que la collaboration entre enseignant·e·s et chercheur·e·s au sein des groupes de discussion a favorisé la transformation des pratiques d'enseignement de l'oral concrétisée par le choix des enseignant·e·s d'un objet d'enseignement commun, directement centré sur la version orale d'un conte classique « Les Trois Petits Cochons » et par la planification d'une séquence minimale d'activités complémentaires (Aeby Daghé et al., 2019) entre les deux systèmes.

Enfin, les réflexions menées lors du focus group ont permis l'évolution de l'outil passeport, initialement destiné à la circulation des savoirs, en un outil qui, non seulement, orienterait le travail à réaliser de manière coordonnée dans les deux systèmes, mais qui faciliterait également l'évaluation commune des performances de l'oral de l'élève alloglotte.

7. Observation des nouvelles pratiques avec le passeport de l'oral

Comme prévu lors de l'élaboration du passeport de l'oral lors du focus group, les activités proposées dans les nouvelles pratiques enseignant·e·s s'articulent en un projet complet au sein d'une séquence de compréhension orale sur le conte « Les Trois Petits Cochons ».

Tableau 2. Activités mobilisées dans les nouvelles pratiques des enseignant·e·s avec le passeport de l'oral¹



¹ Ce tableau est repris d'un article de Silva-Hardmeyer, et al. (2021), p. 289.

On observe désormais une centration sur les obstacles cognitifs dans les deux systèmes. Les obstacles linguistiques grammaticaux et lexicaux sont davantage traités avec l'élève observé dans le système auxiliaire, et les obstacles axés sur l'oralité les plus fréquents sont dorénavant liés à la projection de la voix et à l'intonation peu expressive. Ponctuellement, il persiste un traitement d'obstacles phonétiques chez l'élève.

Concernant les types de régulations identifiées dans la classe ordinaire, on constate des régulations collectives différentes de celles constatées lors des premières observations. Il s'agit majoritairement de questionnements. En revanche, dans la classe d'appui, les ajustements par reformulation persistent et sont les plus fréquents. Ces ajustements sont indispensables face aux obstacles linguistiques et oraux de l'élève alloglotte et sont intégrés dans des activités langagières sur le conte. Enfin, les régulations des obstacles cognitifs sont axées sur le développement de l'histoire (la suite des actions), les sentiments et les intentions des personnages. Le passeport oriente donc les régulations des enseignant·e·s en jouant le rôle de modélisation didactique.

8. Discussion : Le passeport de l'oral comme outil d'évaluation

Le passeport de l'oral, dans ce cas précis focalisé sur l'écoute et l'interprétation d'un conte traditionnel, a été construit et adapté par les enseignant·e·s impliquées dans une logique didactique mobilisant le système récit-personnages (Aeby Daghe et al., 2019), c'est-à-dire traitant la logique des sentiments et des intentions des personnages du conte. Tout d'abord, le passeport se sert de la modélisation didactique du conte, notamment l'identification des personnages et les lieux des actions, ainsi et surtout que les traits de caractère, les actions, les intentions et les sentiments des personnages permettant une meilleure compréhension du récit. L'évaluation proposée est donc critériée. Le passeport permet aux enseignant·e·s de noter les progrès constatés. Des suggestions pour une suite du travail ou une préparation différenciée d'un aspect non maîtrisé ou qui fait obstacle à la compréhension des élèves alloglottes peuvent être consignées. Les élèves peuvent disposer de leur passeport lorsqu'ils transitent d'une classe à l'autre. Les constats associés aux progrès lui sont éventuellement accessibles. Mais surtout, le passeport devient un outil professionnel dans la coordination du travail sur la compréhension orale.

Suite à la mise en œuvre du passeport, nous pouvons ainsi observer une transformation de la collaboration entre les deux enseignant·e·s ; le passeport devient un outil didactique facilitant non seulement la circulation des savoirs (dans ce cas-ci, l'objet voyageur est la compréhension d'un conte oralisé), mais également la continuité des apprentissages entre les deux systèmes puisqu'il favorise le partage d'informations et l'évaluation des progressions de l'élève tout en orientant la suite du travail des enseignant·e·s. Notons néanmoins que, bien que le passeport aide à situer et à travailler les dimensions linguistiques et de l'oralité dans des régulations locales, l'oral est toujours travaillé en relation à l'écrit, et qu'un travail reste par conséquent à faire sur l'oral comme objet.

9. En guise de conclusion

Un premier constat qui se dégage de nos analyses est que les objets et les modalités d'enseignement de l'oral se transforment au cours des différentes étapes du travail, et ceci aussi bien dans le système didactique principal que dans le système didactique auxiliaire.

Dans l'observation des pratiques ordinaires du système didactique principal, nous constatons un travail différencié de qualité réalisé avec les élèves alloglottes. Celui-ci implique fondamentalement des situations de jeu adaptées à leurs besoins avec un support de cartes, notamment des Memory pour développer leur lexique et faciliter leur engagement dans les actes de langage proposés, mais aussi dans les situations collectives où les élèves alloglottes sont véritablement inclus.

Dans le système auxiliaire, le travail observé initialement porte sur la compréhension d'un album. La focale dominante porte sur la compréhension du lexique et des aspects cognitifs autour de l'histoire racontée. Le lexique et la prononciation sont au centre du travail, et ceci dans une perspective orientée vers la lecture et le passage à l'écrit.

Les modalités d'évaluation constatées dans les entretiens et dans l'analyse des pratiques initiales des deux enseignant·e·s sont des évaluations générales qui décrivent globalement les lacunes des élèves alloglottes. Toutefois, celles-ci ne permettent pas une analyse et une vision plus pointues des capacités langagières initiales. Les évaluations ponctuelles se font individuellement au cours de l'enseignement par l'identification d'erreurs lexicales et de prononciation. Celles-ci sont régulées par les enseignant·e·s au cours du guidage des activités scolaires.

En conclusion, dans l'observation des pratiques ordinaires des enseignant·e·s, nous n'avons pas perçu de traces d'un passage d'informations sur les obstacles et les régulations qui se produisent dans chacun des deux systèmes. En revanche, les échanges informels entre les enseignant·e·s permettent une information sur le travail réalisé qui, de notre point de vue, reste un travail parallèle même si les deux systèmes ne sont pas séparés de manière étanche. L'analyse montre un partage facilité par l'existence d'un projet d'établissement et d'espaces communs d'activités entre les professionnels. Souvent, c'est l'élève qui communique à l'enseignante du système auxiliaire le travail réalisé dans la classe régulière et celle-ci agit en conséquence. Si les dimensions choisies pour travailler sont proches (lexique et prononciation), il n'y a pas de véritable continuité entre les deux.

Le focus group constitue un moment de construction et de collaboration collective entre enseignant·e·s et chercheur·e·s. Le bilan des activités et l'implication des enseignant·e·s dans l'élaboration du dispositif d'évaluation passeport de l'oral nous semblent jouer un rôle important pour l'engagement dans une nouvelle dynamique de travail. D'une part, l'outil est construit en continuité avec le travail de compréhension d'albums proposé dans le système auxiliaire. Un projet commun émerge axé sur l'écoute et la compréhension de contes. L'outil d'évaluation devient un outil critérié qui permet le déploiement des dimensions proposées par les chercheur·e·s et travaillées conjointement par les enseignant·e·s. Les dimensions relatives au système récit-personnages peuvent alors être pointées dans le suivi des évaluations ainsi que dans le travail réalisé par le même élève dans chacune des classes. L'outil permet donc l'évaluation des différentes dimensions du genre et de son évolution.

Dans l'analyse des pratiques qui en résultent, le passeport de l'oral oriente le travail des enseignant·e·s. Il n'est pas pris uniquement pour voir les progrès éventuels des capacités

langagières des élèves, mais il sert aussi et surtout de guidage d'un enseignement coordonné, focalisé sur la langue d'enseignement. La coordination et la circulation des savoirs entre les deux systèmes se voient nettement améliorées. Nous sommes maintenant en présence d'un modèle *d'articulation ponctuelle* entre les deux systèmes à trois niveaux, à savoir par les trois pôles du triangle didactique dans un projet commun centré sur la compréhension de contes.

Enfin, les notations des enseignant·e·s dans le passeport montrent les progrès des élèves d'une séance de travail à l'autre. Elles informent les deux enseignant·e·s qui pointent davantage leur regard sur l'identification des obstacles et sur leurs gestes de régulation.

Pour terminer, les enseignant·e·s demandeuses d'outils pour travailler avec les élèves d'origine non francophone, en participant à une expérience de construction et d'adaptation de l'outil à leur terrain scolaire, entrent dans un processus de recherche-formation qui nous semble source de développement professionnel.

10. Références bibliographiques

- Aeby Daghe S., Blanc, A.-C., Sales Cordeiro, G., & Liaudet, S. (2019). Un circuit minimal d'activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par de jeunes élèves. *La Lettre de l'AIRDF*, 66, 26-32.
- Bronckart, J.-P. (2007). De l'activité collective à l'action et à la pensée individuelle. In M. Merri (Ed.), *Activité résumante et conceptualisations. Questions à Gérard Vergnaud* (pp. 121-142). Presses universitaires du Mirail.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique*. La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. (1995/1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La découverte & Syros.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2016). Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. In V. Lussi Borer & L. Ria, *Apprendre à enseigner* (pp. 107-123). Presses Universitaires de France.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (Eds.) (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Septentrion.
- Dolz, J., Moro, Ch., & Pollo, A. (2001). Le débat régulé: de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères*, 22, 76-95.
- Dolz, J., Silva-Hardmeyer, C., & Pelgrims, G. (2021). Pratiques de l'enseignement de l'oral en classes ordinaires et spécialisées : objets d'enseignement et régulations des obstacles. In P. Dupont & L. Lafontaine (Éds.), *L'enseignement de l'oral : Pratiques éducatives et outils de formation* (pp. 103-118). PUM.
- 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 (non publiée).
- Gagnon, R. & Laurens, V. (2018). Dispositifs d'alternance et circulation de savoirs entre institutions et terrain scolaire. In J. Dolz & R. Gagnon (Éds.), *Former à enseigner la production écrite*. (pp. 309-343). Septentrion.
- Martinand J.-L. (2011). Relations entre recherche et expertise dans un laboratoire de didactique curriculaire de sciences et techniques. In J. Lebeaume, A. Hasni & I. Harlé (Éds.), *Recherches et expertises pour l'enseignement scientifique* (pp. 17-27). De Boeck.

- Mottier Lopez, L. (2015). Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement. De Boeck.
- Plane, S., & Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignement du français. *Repères*, 22, 1-207.
- Rabardel, P. (1993). Micro-genèse et fonctionnalité des représentations dans une activité avec instrument. In A. Weill-Fassima, P. Rabardel & D. Dubois (Eds.), *Représentations pour l'action* (pp. 113-137). Octares.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Sanchez Abchi, V., Silva-Hardmeyer, C., & Dolz, J. (2018). Les outils de la formation pour enseigner la production écrite. In J. Dolz & R. Gagnon (Éds.), *Former à enseigner la production écrite*. (pp. 229-261). Septentrion.
- Sénéchal, K. (2020). Repenser le modèle séquence didactique pour enseigner l'oral au primaire. *Recherches*, 73, 75-92.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. (2002). La tâche, outil de l'enseignant : métaphore ou concept ? In J. Dolz, Th. Thevenaz-Christen & M. Wirthner (Éds.), *Les tâches et leurs entours en classe de français*. DFLM (CD Rom).
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (avec Aeby-Daghé, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, Ch., Thévenaz-Christen, Th. & Toulou, S.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français; le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaires de Rouen.
- Silva-Hardmeyer, C., Dolz, J., Roux-Mermoud, A., & Böer, D. (2021). Coconstrução de dispositivos didáticos para o ensino da oralidade : um campo para a formação docente. In T. Magalhães, L. Bueno & Costa-Maciel (Éds.), *Oralidade e gêneros orais : experiências na formação docente* (pp. 277-304). Pontes.
- Simard, C. Dufays, & J.-L. Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *La didactique du français langue première*. De Boeck.
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire: le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les sciences de l'éducation-pour l'ère nouvelle*, 47(2), 51-71.
- Tobola-Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:107216>
- Vygotski, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Éds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-48). Delachaux & Niestlé.
- Wirthner, M. (2017). *Outils d'enseignement ; au-delà de la baguette magique. Outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*. Peter Lang.
- Wirthner, M., & Schneuwly, B. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction de significations d'un objet d'enseignement : l'effet d'un outil pour enseigner le résumé d'un texte informatif. In Ch. Moro & R. Rickenmann (Éds.), *Situation éducative et significations* (pp. 107-133). De Boeck Université.

Une évaluation inclusive positive de l'oral enseigné : le dispositif SEMO

*An inclusive and positive evaluation of oral teaching: the
SEMO system*

Dorothee Sales-Hitier – dorothee.sales@univ-tlse2.fr

Pascal Dupont – pascal.dupont@univ-tlse2.fr

Université Toulouse Jean-Jaurès, France

Pour citer cet article : Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2022). Une évaluation inclusive positive de l'oral enseigné : le dispositif SEMO. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 25-49. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-25>

Résumé

Depuis quelques années, l'école française développe le paradigme de la bienveillance et d'une évaluation positive permettant à chaque élève de progresser. Cette politique rencontre les préoccupations des didacticiens du français relatives à l'évaluation de l'oral enseigné. En effet, celle-ci pose la question de la norme et des critères de réussite définissant un niveau d'exigence.

Nous présentons un nouveau type de séquence, la Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral (SEMO) qui s'appuie sur la notion de genre scolaire disciplinaire et intègre pleinement une dimension évaluative. Le dispositif d'enseignement SEMO comprend différents documents de travail (vidéos, dossiers documentaires) et un carnet de bord destiné à recueillir des écrits de travail des élèves tout au long des séquences. Cette documentation a pour vocation de favoriser l'élaboration d'une norme interne aux apprentissages et la coconstruction de critères de réussite.

Cette étude pointe l'importance de l'identification d'indicateurs de l'oral enseigné dans la préparation des séquences, mais aussi à travers leur mise en œuvre en décrivant les moyens pour les prélever. L'analyse du carnet de bord d'une élève permettra de retracer comment se construit cette norme interne au fil des séances à partir de l'émergence de critères de réussite et de la clarification du contrat didactique. Les traces, déposées par son enseignant sur un mur collaboratif, et un entretien réalisé à l'issue d'un enseignement sur une année donneront des indications sur les choix opérés par cet enseignant pour prélever des indicateurs dans cette documentation, et sur la façon dont il les utilise pour renseigner le livret de fin d'année de ses élèves.

À la lumière du parallèle fait avec l'analyse du carnet de bord de l'élève, nous pouvons avancer que ces indicateurs sont adaptés pour répondre aux questions récurrentes des enseignants sur l'évaluation de l'oral enseigné.

Mots-clés

Oral enseigné – évaluation inclusive – genre scolaire disciplinaire – dispositif – connaissances et compétences orales.

Abstract

For some years now, the French school has been developing the paradigm of benevolence and positive assessment, which allows each student to progress. This policy meets the concerns of French didacticians regarding the evaluation of oral language teaching. Indeed, this raises the question of the standard and the criteria of success defining a level of requirement.

We present a new type of sequence, the Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral (SEMO), which is based on the notion of disciplinary school genre and fully integrates an evaluative dimension. The SEMO teaching device includes various working documents (video, documentary files) and a logbook designed to collect the pupils' written work throughout the sequences. This documentation is intended to encourage the development of an internal standard for learning and the co-construction of success criteria.

This study points out the importance of identifying indicators of the oral language taught in the preparation of the sequences, but also through their implementation by describing the means for collecting them. The analysis of a pupil's logbook will make it possible to retrace how this internal standard is constructed over the course of the sessions, based on the emergence of success criteria and the clarification of the didactic contract. The traces left by her teacher on a collaborative wall and an interview carried out at the end of a year's teaching will give indications on the choices made by this teacher to take indicators from this documentation and on the way in which he uses them to fill in his pupils' end-of-year booklet.

In the light of the parallel made with the analysis of pupil's logbook, we can suggest that these indicators are adapted to answer the teachers' recurrent questions about the evaluation of oral teaching.

Keywords

Taught oral - inclusive assessment - disciplinary school genre - device - language knowledge and skills.

1. Introduction

Si instituer l'oral comme contenu d'enseignement légitime dans les curricula implique une exigence d'évaluation explicite sur le plan institutionnel comme sur celui du travail en classe (Nonnon 2005), cette évaluation suppose de prime abord de circonscrire l'oral enseigné. L'une des premières problématiques de l'évaluation de l'oral tient donc au découpage de moments clairement identifiables dans le continuum langagier de la classe dans lesquels l'enseignant focalise l'attention des élèves sur des contenus spécifiques d'enseignement de l'oral (Dupont & Grandaty, 2018). Une seconde problématique de l'évaluation de l'oral relève de l'obligation des enseignants d'en rendre compte sur un plan institutionnel. Pour ce faire, ils doivent articuler les prescriptions officielles (programmes, attendus de fin de cycle, repères de progressivité) au prélèvement d'indicateurs liés intrinsèquement à ce qui est enseigné et appris en classe. Partant de cela, il apparaît nécessaire de développer de nouveaux dispositifs d'enseignement et d'évaluation de l'oral afin d'apporter des solutions à ces deux problématiques qui réinterrogent les contours mêmes des contenus d'enseignement de l'oral et la dialectique entre le prescrit et le réel de la classe (Gagnon & Colognesi, 2021). Le projet de recherche participative¹ SEMO (Séquence Minimale d'Enseignement de l'Oral) a pour visée praxéologique d'investiguer la question d'une évaluation inclusive et positive de l'oral, intégrée à un dispositif d'enseignement s'appuyant sur la notion de genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2016a) qui le pilote. Ce dispositif inclut des documents enseignants et élèves, des modalités de travail conduisant les élèves à adopter différents rôles et un carnet de bord utilisé aux différentes phases de la séquence.

Après avoir contextualisé la question de l'évaluation à l'heure de l'école de la bienveillance et posé les enjeux d'une évaluation inclusive et positive de l'enseignement de l'oral qu'elle suppose, nous présenterons les fondements théoriques de la séquence didactique, ses différentes étapes, et comment s'y construit une norme interne aux activités d'apprentissages. Notre étude a pour objet d'identifier dans la documentation produite au cours des séquences, des indicateurs de l'oral enseigné, que ce soit dans la préparation des séquences ou dans leur mise en œuvre, et l'établissement des critères de réussite de ce qui est réellement enseigné en classe. Ceux-ci sont étudiés à partir des écrits de travail du carnet de bord d'une élève pour observer si l'évaluation inclusive et positive lui permet de conforter le contrat didactique et de construire une norme interne aux activités d'apprentissage au cours de la séquence. Les pratiques déclarées par son enseignant, qui a participé à la recherche SEMO, sont également analysées pour déterminer comment il prélève des indicateurs et dans quelle mesure ceux-ci lui sont une aide pour établir des critères de réussite et renseigner l'évaluation institutionnelle du Livret Scolaire Unique (LSU)².

2. L'évaluation à l'heure de l'école de la bienveillance

Évaluer est l'une des compétences centrales de l'activité d'enseignement. En classe, dans les pratiques quotidiennes, l'évaluation permet d'élaborer une appréciation sur les productions des élèves, de leur donner une valeur, de mettre en regard ces productions avec les attendus des différents niveaux scolaires, de donner un but et des objectifs à la classe en posant un

¹ 16 classes de cycle 3 de Toulouse ont participé à la recherche.

² Le LSU a été mis en place en France en 2016 faisant évoluer les livrets scolaires de l'école et du collège vers un Livret Scolaire Unique Numérique commun (en abrégé LSU ou LSUN) pour l'ensemble de la scolarité obligatoire du CP à la 3^e.

contrat didactique, ou encore d'aider les élèves à prendre conscience de leurs progrès. Cependant, les modèles et les modalités d'évaluation sont très divers voire donnent une impression d'éclatement des propositions (Mottier-Lopez & Figari, 2014) qui dépendent à la fois de leurs finalités et des pratiques concrètes de leur mise en œuvre. Aussi, la question de l'évaluation ne peut s'envisager sans une réflexion critique sur sa légitimité, scientifique et praxéologique, et son utilité pour les différents acteurs de la communauté éducative, que ce soit les enseignants, les élèves, les parents ou l'institution elle-même.

Depuis 2013, la loi de la refondation de l'école française (Ministère de l'Éducation Nationale) donne une place à la notion de bienveillance, ce qui conduit à un changement de paradigme pour l'enseignant et pour l'ensemble de la communauté éducative (Réto, 2017). Cette notion est présentée comme un cadre intellectuel, psychoaffectif, interactionnel et matériel propice aux apprentissages des élèves. Elle est attachée à l'ambition politique de construire un service public de l'école inclusive afin « d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée et la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers » (MEN, 2021). Si, initialement, les politiques inclusives visaient la scolarisation d'enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage en milieu ordinaire, elles renvoient désormais à « l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold, 2009, p. 79). Trois axes sont proposés pour « conforter une école bienveillante et exigeante » (Saillot, 2018, p. 3) : le renforcement des organisations pédagogiques et éducatives, le suivi des apprentissages des élèves et une évaluation positive. Les instructions officielles (MEN, 2021) invitent ainsi les enseignants à énoncer les objectifs d'enseignement et à s'assurer de leur compréhension par les élèves, à faire prendre conscience à ces derniers des différentes étapes de l'apprentissage, à mettre en valeur leur cheminement et les progrès qu'ils font par eux-mêmes. Il est préconisé de garder et d'organiser des traces afin que chaque élève puisse percevoir son évolution et évaluer son travail grâce à des critères de réussite précis. De ce fait, l'évaluation inclusive et positive nécessite l'instauration d'un processus dialogique. Ce processus est soutenu par des pratiques langagières orales et écrites qui prennent une place essentielle pour valoriser une action, questionner des valeurs et distinguer des enjeux nouveaux (Jorro, 2007). Il suppose des formes de traduction des divers indicateurs prélevés de ce qui est enseigné et appris à destination des acteurs de la communauté éducative pour rendre intelligibles les situations, les connaissances et compétences en jeu. Celles-ci renvoient à une dernière dimension de l'évaluation, sa dimension didactique. En quoi, les disciplines ou sous-disciplines scolaires interrogent-elles également l'évaluation ?

3. La problématique de l'évaluation de l'oral

Pour les enseignants, une difficulté persistante à lever afin d'évaluer l'oral est l'élucidation de ce que recouvre le « continent » oral dans la classe en démêlant ses dimensions socio-identitaires, pédagogiques et didactiques (Sales-Hitier & Dupont, 2020). Une deuxième difficulté, qui lui est intrinsèquement liée, porte sur ce qui est évalué : une performance ou un apprentissage (Daunay, 2008) ? La performance, non préparée, porte la trace d'un certain développement psycholinguistique et peut avoir une fonction de diagnostic permettant d'objectiver ce que les élèves sont capables de faire. L'apprentissage est guidé et ciblé sur des connaissances et des compétences ; il est consécutif à une séquence d'enseignement portant explicitement sur des contenus d'enseignement de l'oral. Or, il s'avère que les enseignants ne font pas toujours clairement la distinction entre *un oral travaillé* – dans des situations permettant de mobiliser des compétences orales pour réaliser

une tâche - *et un oral enseigné* – dans des situations pointant explicitement des contenus ciblés d'enseignement de l'oral évaluables (Dupont & Granday, 2016b). La différenciation par l'enseignant de ces deux modalités de conduite des enseignements facilite, pour les élèves, le repérage de deux types de séances : des séances d'entraînement et des séances d'enseignement dans lesquelles il s'agit de conscientiser des contenus d'apprentissages, des compétences visées et des tâches à effectuer. Une troisième difficulté est relative aux normes et aux critères de réussite définissant le niveau d'exigence que l'enseignant peut avoir et à la difficulté de sa gestion. Ce niveau est souvent calqué sur celui de l'écrit (faire des phrases à l'oral) qu'on ne peut observer que chez des experts des prises de paroles publiques. Or, l'organisation paradigmatique de la syntaxe de l'oral se caractérise par sa non-linéarité, le discours progressant par ajustements successifs, et par sa variabilité (Cappeau, 2004). Cela est d'autant plus vrai que les prises de paroles en classe sont souvent polygérées³. La mobilisation de critères de réussite doit pouvoir prendre en considération ces variations afin de ne pas envisager les productions des élèves uniquement en tenant compte de critères linguistiques externes, mais également de façon pragmatique en fonction de leurs usages dans un contexte situé. La construction d'une norme interne émane de la participation active des élèves en interaction avec autrui dans une séquence d'enseignement donnée et lui est propre. Elle est un levier pour améliorer l'efficacité des apprentissages en donnant l'occasion à chaque élève d'identifier ses acquis et ses difficultés. Ainsi, dans le but de faire progresser chaque élève, l'évaluation inclusive et positive vise à être suffisamment simple et lisible, à valoriser les progrès, à soutenir la motivation des élèves et à encourager leurs initiatives.

Le choix d'évaluer à partir de critères externes ou internes aux situations de classe trouve une traduction dans deux types de postures évaluatives possibles :

- une posture de contrôle de l'écart entre les productions langagières et une norme externe aux apprentissages des élèves ;
- une posture qui intègre une norme en cours de construction, interne, coconstruite avec des critères de réussite spécifiques.

Dans ce cas, l'évaluation des élèves n'est pas à lier uniquement aux performances de production, mais aussi à la compréhension de l'oral, à l'appropriation de pratiques, à la gestion d'outils langagiers en fonction de buts, touchant à des dimensions culturelles, discursives et linguistiques ce dont ne peuvent rendre compte les grilles d'évaluation, parfois exhaustives, de type développemental, construites en amont et externes aux activités de la classe et aux situations spécifiques d'apprentissage. L'évaluation inclusive et positive amène l'enseignant à se focaliser sur un ensemble d'enjeux à prendre en compte pour construire des séquences d'enseignement et à opérationnaliser dans le pilotage des apprentissages. Le tableau suivant fait une synthèse de ces enjeux et de ce qu'ils impliquent sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage :

³ À savoir collectives et élaborées à plusieurs.

Tableau 1. Enjeux d'une évaluation inclusive positive et conduite des enseignements

Enjeux	Enseignement	Apprentissage
Conscientiser les progrès	Construire une progression	Programmer plusieurs séquences pour capitaliser des connaissances et réinvestir les compétences
Clarifier le contrat didactique	Se focaliser sur les connaissances et compétences en cours de construction	Organiser chaque séquence autour d'un progrès limité sans viser l'exhaustivité des critères d'évaluation
Valoriser la diversité	Observer et donner de la valeur aux productions langagières des élèves	Conserver des productions intermédiaires des élèves pour en faire des ressources collectives
Accompagner tous les élèves	Associer les élèves à l'évaluation de la progression de leur expertise	Mettre en place un carnet de bord comprenant des écrits réflexifs et des conseils de l'enseignant
Favoriser l'inscription sociale des productions	Ajuster la représentation de l'activité à la réalisation des tâches prescrites	Observer des pratiques sociales expertes pour identifier les connaissances et compétences à acquérir
Travailler avec les autres	Encourager la prise de risque	Diversifier les rôles tenus par les élèves (production, réception, observation, etc.) et les modalités de travail (individuelles, en groupe, collectives)

Source : Sales-Hitier et Dupont. (2022)

Dans le champ de la didactique de l'oral, nous présentons comment ces enjeux contribuent à une évaluation plus inclusive et positive et comment ils prennent corps dans un dispositif, élaboré pour développer un enseignement explicite de l'oral à l'école primaire en cycle 3 (élèves de 9 à 11 ans), la Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral ou SEMO. Cette séquence didactique prend en compte, dans l'ingénierie de sa conception et pour l'évaluation des élèves, les différents enjeux qui viennent d'être présentés dans la conduite des enseignements.

4. La Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral ou SEMO

La Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral est issue d'une recherche participative⁴ qui vise à apporter aux enseignants des éléments de clarification des différents statuts de l'oral, à circonscrire des contenus d'enseignement, et à permettre aux élèves de s'approprier des connaissances et de développer des compétences orales évaluables. Elle trouve son origine dans le bilan de l'évolution des modélisations didactiques proposées pour les genres oraux depuis la fin des années quatre-vingt-dix (Dolz & Silva-Hardmeyer, 2020).

Sa conception s'appuie sur la notion de genre scolaire disciplinaire qui se propose de dépasser le clivage traditionnel entre les deux orientations majeures de la didactique de l'oral, un enseignement « autonome » versus un enseignement « intégré » aux différentes activités de classe de l'oral (Nonnon 2016). Il s'agit à la fois de :

- mettre en œuvre l'apprentissage des contenus d'enseignement de l'oral clairement définis dans des séquences spécifiques ;
- lier les prises de paroles des élèves aux activités de classe à savoir les apprentissages dans les différentes disciplines scolaires pour nourrir les échanges à partir de connaissances et de mondes de référence partagés, favoriser la construction d'une culture commune aux élèves, ce qui peut s'apparenter à la construction d'une communauté discursive, poser des enjeux diversifiés aux prises de parole publiques.

Elle a également pour objectif praxéologique de répondre à la question professionnelle de l'évaluation des apprentissages à l'oral. En effet, les recherches sur les pratiques déclarées ou observées montrent que les enseignants ont encore beaucoup de difficultés à évaluer l'oral (Gagnon et al., 2019), que ces évaluations soient formatives ou certificatives. Ils opposent même des résistances, ne se sentant pas légitimes pour l'évaluer, ou évoquant l'impression de stigmatiser les élèves issus de contexte sociaux moins favorisés et dont le langage est moins riche (Pietro et al., 2017). La recherche SEMO investigate cette problématique à travers la construction d'une norme interne à l'activité en fonction des apprentissages des élèves et des critères de réussite posés au cours de la séquence.

4.1. Ingénierie de SEMO

Le dispositif proposé s'adresse à des élèves de cycle 3 (de 9 à 11 ans). Il prend en compte l'empan d'une année scolaire. Après une première période de sensibilisation et d'initiation à la communication orale publique, il comprend quatre séquences, une pour chaque période de l'année⁵, portant chacune sur un genre oral - lecture à d'autres, exposé, interview et débat - dans quatre disciplines différentes : l'Enseignement Civique et Moral (EMC), l'Histoire, l'Éducation Physique et Sportive (EPS) et la Littérature. Ces séquences sont mises en œuvre tout au long de l'année scolaire afin d'organiser une progression dans les apprentissages des élèves (Figure 1).

⁴ Cette recherche implique deux chercheurs et seize enseignants du cycle 3 de l'école primaire (élèves de 9 à 11 ans). Elle fait l'objet d'une thèse de doctorat en cours et d'une recherche au sein d'un Lieu d'Éducation Associé (LéA) qui a pour objectif de développer des liens entre le monde de la recherche et le monde de l'éducation à travers la mise en œuvre de recherches collaboratives et de mise en réseaux des acteurs et des projets. <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

⁵ En France, l'année scolaire est découpée en cinq périodes.



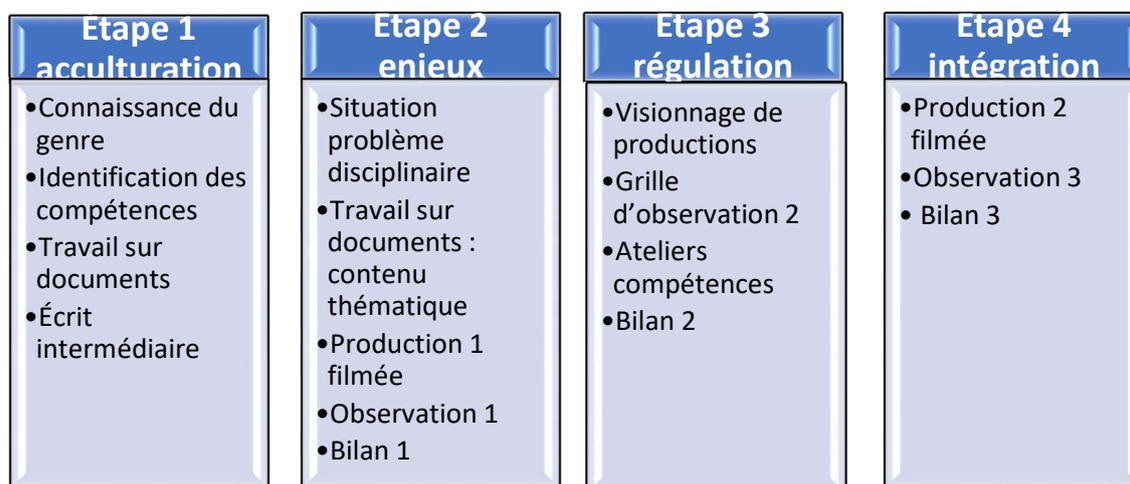
Source : Sales-Hitier et Dupont (2022)

Figure 1. Programmation des SEMO sur l'année scolaire dans le projet de recherche.

Chaque séquence générique se déploie en quatre étapes (figure 2) :

- étape d'acculturation au genre oral à travers l'observation de vidéos sélectionnées en fonction du genre considéré et commentaires de pratiques expertes ;
- étape qui pose les enjeux langagiers de la prise de parole publique et les enjeux spécifiques à la discipline scolaire dans laquelle s'ancre le genre pour définir le contrat didactique ;
- étape de régulation après de premiers essais de production afin d'approfondir les connaissances et compétences visées ;
- étape d'intégration des connaissances et des compétences dans une production langagière finale qui donne lieu à des appréciations croisées sur la production orale (personnelle, des pairs, de l'enseignant).

La séquence est dite « minimale » car ces quatre étapes successives et récurrentes laissent des possibilités d'expansion aux enseignants selon leur appropriation et leur projet de classe.



Source : Sales-Hitier et Dupont (2022)

Figure 2. Les quatre étapes du dispositif de SEMO

Pour mettre en œuvre ces séquences, le dispositif inclut différents supports pour les enseignants et les élèves (déroulé des séquences, fiches aides, dossiers documentaires, vidéos d'experts, etc.), des modalités différenciées de travail (individuelles, en îlot, en collectif classe) et un carnet de bord utilisé aux différentes étapes de chacune des séquences. Dans ce carnet de bord sont recueillis des écrits de travail de différentes natures comme l'observation de vidéos d'experts ou de productions des pairs, ainsi que des bilans individuels et des conseils.

4.2. L'évaluation dans les SEMO

Chaque SEMO renvoie à l'acquisition de connaissances sur le genre oral enseigné et pointe deux compétences, issues des attendus et repères annuels de progression,⁶ qui seront développées puis réinvesties d'une séquence à l'autre dans le cadre d'une progression annuelle. Pour chaque séquence sont ainsi circonscrits un progrès limité et des objectifs pour les élèves qui prennent place explicitement dans le carnet de bord et posent les enjeux de l'évaluation inclusive positive. Celle-ci est matérialisée dans ce carnet de bord à partir des six dimensions mentionnées dans le tableau 1 - *Enjeux d'une évaluation inclusive positive et conduite des enseignements* - et est présente à chacune des étapes de la séquence. Se construit ainsi, tout au long des étapes de la séquence, une norme interne par l'établissement de critères de réussite coconstruits dans la classe et saisissables au moyen d'indicateurs. Outre l'ensemble des écrits de travail consignés dans le carnet de bord, l'enseignant dispose, pour prélever ces indicateurs, de billets conseil/bilan, des repères annuels de progression du ministère de l'Éducation nationale et de fiches d'observation flottantes lors des moments de travail en autonomie des groupes. Enfin, les vidéos des productions intermédiaires et finales des élèves complètent ces moyens pour prélever les indicateurs.

5. Problématique et questions de recherche

La mise en place d'une évaluation inclusive positive, telle que nous l'avons décrite dans le cadre des Séquences d'Enseignement Minimales de l'Oral, permet d'observer si elle est un point d'appui dans l'identification et l'appropriation des contenus de l'oral à apprendre pour les élèves. Elle permet également d'analyser l'utilité pour les enseignants de la documentation réunie au fil de la séquence pour prélever des indicateurs de la construction des critères de réussite dans la classe afin, *in fine*, de renseigner l'évaluation institutionnelle du Livret Scolaire Unique (LSU) qui accompagne chaque élève, de l'école primaire au collège.

Il s'agit, selon le point de vue d'une transposition ascendante, d'articuler les connaissances et les compétences mises en œuvre par les élèves au cours de leurs apprentissages aux connaissances et compétences attendues dans le curriculum institutionnel : Comment passer de pratiques d'enseignement avec SEMO à l'évaluation institutionnelle du langage oral ?

⁶ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/75/2/22-Francais-C3-reperes-eduscol_1114752.pdf

Pour répondre à cette question, nous décomposons notre démarche de recherche en trois temps :

- 1 – Comment se coconstruit une norme interne relative aux activités d’enseignement des genres oraux dans SEMO ?
- 2 – Comment l’enseignant prélève-t-il des indicateurs de la norme interne pour évaluer ?
- 3 – De manière prospective, les utilise-t-il pour renseigner les livrets (LSU) de l’évaluation externe institutionnelle ?

6. Méthodologie

Pour cette étude, les chercheurs ont d’abord dressé un récapitulatif des activités, tâches, traces et observables prélevables aux différentes étapes de la séquence qui contribuent à l’élaboration de la norme interne à l’activité de classe. Cette description générique est contextualisée dans un deuxième temps par les écrits de travail du carnet de bord d’une élève de CM2, Lou⁷, d’une des 16 classes ayant participé à la recherche participative. Ces écrits de travail sont présents à chacune des étapes de la séquence sous des formes diverses. Enfin, un mur numérique a offert la possibilité aux enseignants d’échanger au cours du projet de recherche et des entretiens individuels ont eu lieu en fin de projet. Ici, nous nous focaliserons sur les pratiques déclarées de l’enseignant de Lou pour nous éclairer sur le choix et l’utilisation d’indicateurs pour renseigner les livrets de l’évaluation institutionnelle (LSU).

La classe de cet enseignant, que nous nommons PE pour Professeur des Écoles, est une classe de CM1/CM2. Sur l’année scolaire 2020-2021, il a mis en place trois séquences :

- la première, en EMC, porte sur le genre de la lecture à d’autres et s’est déroulée entre octobre et décembre (SEMO 1) ;
- la deuxième, en Histoire, aborde le genre de l’exposé, elle a eu lieu de janvier à mars (SEMO 2) ;
- La troisième, en EPS, porte sur le genre de l’interview et s’est déroulée aux mois de mai et de juin (SEMO 3)⁸.

6.1. *La construction de la norme interne aux quatre étapes de la séquence générique*

Pour analyser les apports de l’évaluation inclusive positive au sein de la séquence didactique, nous présentons sous forme d’un tableau reprenant les quatre étapes de la séquence, les activités proposées aux élèves, les tâches prescrites permettant de développer des connaissances et des compétences sur le genre oral enseigné, les moyens ou documentations à disposition pour prélever des indicateurs et enfin, les indicateurs eux-mêmes. À l’aide de ces derniers, l’enseignant peut repérer la progression des apprentissages réalisés par ses élèves pour atteindre les critères de réussite retenus afin de dégager une

⁷ Le prénom de l’élève a été modifié.

⁸ Une quatrième SEMO était prévue en Littérature, mais elle n’a pu être réalisée du fait de la situation sanitaire.

norme de l'évaluation propre à la classe. Dans le tableau 2 qui suit, nous noterons le carnet de bord, CDB et les fiches outil, FO.

Tableau 2. Construction d'une norme interne aux quatre étapes du dispositif de la SEMO

Activité	Tâche prescrite	Moyen pour prélever des indicateurs	Indicateurs
Étape 1 de la séquence : acculturation			
Découvrir le genre Identifier deux compétences à construire	Visionner des documents d'experts	Écrits dans le CDB : fiche d'observation des experts	L'élève repère des connaissances et des compétences sur le genre oral enseigné
Construire une FO sur le genre oral	Construire avec l'enseignant une FO sur le genre oral	Écrits dans le CDB : FO	L'élève met des mots sur la performance de l'expert et identifie les connaissances et les compétences du genre oral
Étape 2 de la séquence : enjeux disciplinaires et langagiers			
Travailler sur des documents disciplinaires, élaborer un support à la prise de parole publique	Coopérer pour organiser le contenu à mobiliser dans les échanges	Écrit de planification sur le thème Observations dans chaque îlot de travail	L'élève s'empare des contenus disciplinaires L'élève coopère
Réaliser une 1 ^{re} production orale filmée Observer les pairs en îlots	Produire à l'oral Écouter, observer et faire des rétroactions sur la production orale d'un pair	Enregistrement vidéo des productions orales 1 dans chaque îlot de travail Écrit dans CDB : fiche d'observation	Les productions orales portent trace de la norme en construction L'écrit du pair décrit les dimensions de l'objet enseigné
Produire un 1 ^{er} bilan individuel	Produire un écrit de travail	Écrit dans CDB	L'écrit de l'élève pointe des critères de réussite du genre enseigné
Étape 3 de la séquence : régulation			
Visionner les 1 ^{res} productions orales Rappeler les critères de réussite de la norme interne	Visionner et faire des rétroactions sur des productions d'élèves	Écrit dans CDB : fiches d'observation des pairs ; observations des interactions orales des élèves	Les écrits et les interactions des élèves pointent les critères de réussite du genre enseigné
Améliorer sa production à partir des activités dans les ateliers différenciés	S'approprier des outils linguistiques, syntaxiques, pragmatiques	Observations flottantes de l'enseignant dans les ateliers	Les élèves indiquent leurs besoins pour progresser
Réaliser un 2 ^e bilan individuel de l'élève	Écrire de manière réflexive	Écrit dans CDB	L'élève utilise des modalités d'expression pour une production orale plus grammaticalisée

<i>Étape 4 de la séquence : intégration</i>			
Réaliser une production orale	2 ^e	Réitérer sa production orale	Enregistrement vidéo
Réaliser une observation croisée	2 ^e	Observer et réaliser des rétroactions sur la production orale des pairs	2 des productions orales en grand groupe Écrit dans CDB : fiches d'observation des pairs
Formalisation des productions orales qui tiennent compte de la norme interne ; écrits témoignant d'une observation plus fine prenant en compte ce qui a été enseigné			
Écrire un bilan final dans CDB		Produire un écrit de travail	Écrit dans CDB
			L'écrit de l'élève révèle d'un niveau méta

Source : Sales-Hitier et Dupont (2022).

Nous mettrons en regard cette description de la construction d'une norme interne à chaque étape de la SEMO avec l'analyse empirique des écrits du carnet de bord de Lou afin d'observer si cette élève identifie et s'approprie les contenus oraux enseignés.

6.2. Les écrits de travail du carnet de bord

Les divers écrits de travail consignés à chaque étape de chacune des séquences dans le carnet de bord individuel des élèves ont pour fonction de développer leur réflexivité sur les productions orales circulant dans la classe, que ce soient les productions des experts, des pairs ou les leurs. Ces écrits apparaissent de la manière suivante dans la chronologie de la séquence générique.

Une fiche d'observation des experts (annexe 1) et une fiche outil sur le genre oral enseigné (annexe 2) sont rédigées à l'étape 1. La fiche d'observation renseignée par les élèves est destinée à dévoiler les compétences et connaissances propres au genre enseigné. Élaborée en grand groupe à partir des observations individuelles, la fiche outil est reprise par un affichage collectif qui pose le contrat didactique.

Lors de l'étape 2, les élèves préparent en groupe, à l'aide des dossiers documentaires, leur production orale. Ces productions, qui sont filmées, donnent lieu à une observation par les pairs (annexe 3) et à un bilan individuel temporaire (annexe 4) afin d'asseoir la compréhension des contenus d'enseignement et la constitution d'une communauté discursive.

Dans l'étape 3, les vidéos de ces productions orales intermédiaires deviennent des ressources collectives observées et analysées par les pairs (annexe 5) pour dégager des pistes d'amélioration. L'enseignant se saisit de celles-ci pour proposer des situations langagières d'approfondissement. À l'issue de ces ateliers, un second écrit bilan individuel est proposé aux élèves.

Enfin, dans la dernière étape, les élèves réitèrent la production orale de l'étape 2 qui est également filmée. Il est attendu qu'ils aient intégré les connaissances et compétences travaillées qui peuvent être évaluées à l'aune de la norme interne construite au cours de la séquence. Les écrits de travail, une fiche d'observation des pairs et un dernier bilan individuel portent trace d'un niveau méta de mise en texte des connaissances et compétences acquises lors de la séquence. En fin de séquence, l'enseignant fait un retour à chaque élève donnant à voir les progrès de l'élève et pointant des éléments à approfondir au cours des SEMO suivantes.

Les écrits de travail du carnet de bord de Lou seront confrontés aux pratiques déclarées de son enseignant, recueillies aux moyens d'un mur numérique collaboratif et de l'entretien post-recherche.

6.3. Le mur numérique et l'entretien post recherche de l'enseignant de Lou

Le mur numérique, sous la forme d'un Padlet, est un espace collaboratif de dialogue qui offre la possibilité aux enseignants de partager des documents, de donner à voir les mises en œuvre des séquences dans leur classe, de réagir en continu. Ils y déposent des traces de leur activité d'enseignement de l'oral à chaque itération du dispositif : des réactions sur sa mise en place, des remarques sur le travail des élèves et leur enrôlement, des photographies, des adaptations des documents de travail, etc. Cet outil est mis à leur disposition en tant que facilitateur d'échanges des pratiques ce qui, de façon générale chez les enseignants, est une forte demande. Le contrat avec les chercheurs n'impose pas l'obligation de l'utiliser ou de le documenter ni ne définit des attentes particulières. Cependant, en accord avec les enseignants, les chercheurs y ont accès, ce qui leur donne des éléments d'analyse de la norme interne en cours de construction dans les classes en fonction des activités menées au cours des séquences spécifiques consacrées à l'enseignement de l'oral afin de favoriser une évaluation inclusive positive.

À l'issue de la recherche participative⁹, un entretien semi-directif a été réalisé avec chaque enseignant. Deux questions de cet entretien étaient relatives à l'utilité du carnet de bord et à l'utilisation faite par les enseignants des écrits réflexifs et des vidéos pour renseigner les compétences et les connaissances institutionnelles attendues dans le LSU : « *qu'avez-vous utilisé pour évaluer ? Comment avez-vous renseigné les LSU ?* »

7. Analyse des données

Dans le cadre de cet article, nous analyserons dans un premier temps les verbatims du carnet de bord de Lou afin de repérer comment cette élève participe à la coconstruction de la norme interne. Puis, nous étudierons les traces de la conduite de la séquence, déposées par son enseignant sur le mur numérique. Un examen de son entretien nous informera sur la façon dont l'enseignant se saisit des indicateurs prélevés dans les séquences pour renseigner les LSU des élèves de sa classe.

7.1. Analyse des traces de la construction de la norme interne dans le carnet de bord de Lou

Le choix pour l'étude s'est porté sur le carnet de bord de cette élève car il était complet : Lou a été présente à toutes les séances d'oral et son carnet de bord porte trace des apprentissages effectués en classe aux quatre étapes des séquences, ce qui n'est pas le cas de tous les carnets de bord recueillis dans cette classe. Il s'agit d'observer si le contrat didactique se clarifie pour elle, et si des critères de réussite émergent au cours des séquences. Les verbatims repris ci-dessous sont les mots de cette élève. Ils sont une marque de son appropriation progressive d'un métalangage sur l'oral et reflètent la pratique de l'enseignant de la classe qui verbalise et fait verbaliser à ses élèves les contenus enseignés.

⁹ Juin 2021.

7.1.1. Traces de la coconstruction de la norme interne par Lou à l'étape 1 de la séquence

Lou observe des vidéos de pratiques expertes¹⁰ outillées d'une fiche d'observation (annexe 1). Il s'agit de vidéos d'un concours de lecture à voix haute¹¹. Elle doit repérer les finalités du genre « oral lecture à d'autres » et les compétences à développer pour réaliser cet oral public. Par ailleurs, cette étape favorise l'inscription sociale et la représentation de la production orale à effectuer.

Sur cette fiche, Lou décrit des éléments non verbaux - *il mime des gestes ; expression du visage ; regard* – ce qui relève de la situation de communication par la prise en compte de l'auditoire. Elle souligne deux fois l'enjeu principal d'une lecture, à savoir procurer des émotions : *Il met des émotions*. De plus, elle mentionne les compétences de structuration du texte avec la mise en relief des différents types de discours – *il utilise plusieurs voix ; il se met dans la peau du personnage* – et évoque les compétences paraverbales telles que l'intonation – *Il met beaucoup l'intonation (X2)* – l'articulation – *il articule (X3)* – le rythme – *il rythme la lecture* – ou le volume – *parler fort (X2)*. Cette observation ciblée focalise l'attention de Lou sur les compétences à développer pour réaliser une lecture à d'autres. Elle participe également à la construction de ses connaissances sur ce genre oral dont la finalité consiste à communiquer un texte à des auditeurs qui ne l'ont pas sous leurs yeux. Cette activité permet de dévoiler progressivement les contenus d'enseignement et installe le contrat didactique de la classe qui, dans un second temps de l'étape 1, est matérialisé par l'écriture d'une fiche outil individuelle (annexe 2). Les critères de réussite constituant une norme interne aux activités de la classe sont ainsi posés.

Lou indique sur sa fiche outil les finalités du genre oral - *ça sert à améliorer notre lecture ; profiter de notre lecture* – et ses enjeux – *à avoir le plaisir de lire ; communiquer ; faire partager*. Les critères de réussite pour réaliser la lecture, qu'ils soient de type non verbal, paraverbal ou communicationnel, sont communs aux éléments repérés par Lou dans la fiche d'observation des experts. L'identification des critères, qui guideront les apprentissages tout au long de la séquence, s'appuie sur ce premier repérage des connaissances et compétences orales. On peut supposer que la modalité de travail, valorisant ce premier écrit réflexif en lui donnant un statut de ressource collective, facilite pour les élèves l'appropriation des critères identifiés. En cela, les écrits de Lou rendent visibles à l'élève ce qui va être enseigné.

7.1.2. Traces de la coconstruction de la norme interne par Lou à l'étape 2 de la séquence

Cette étape encourage la prise de risque. Les élèves expérimentent une première production orale devant des observateurs dans un îlot de travail ; ils sont ainsi tour à tour en production, en réception ou en observation. Cette étape de coopération apporte de nouvelles contraintes, car les élèves doivent ajuster leur propre compréhension des contenus d'apprentissage à celle d'autrui. Dans la fiche d'observation des pairs (annexe 3), les commentaires de l'observatrice de Lou donnent des indices sur l'appropriation des critères de réussite pour l'oralisation de la lecture. Cette trace indique que Lou semble avoir, lors de cette lecture, réinvesti les connaissances et les compétences dévoilées puis appréhendées collectivement durant la première étape. Il s'avèrerait utile de croiser ces

¹⁰ Ici, on entend par expert des élèves sélectionnés pour participer à la finale d'un concours de lecture.

¹¹ Concours de la Comédie Française, les petits champions de la lecture.

données avec les autres moyens potentiels pour prélever des indicateurs, notamment l'enregistrement vidéo de sa première production orale. Quant à l'élève observatrice, on peut constater qu'elle réinvestit les critères dégagés toujours lors de la première étape de la séquence : compétences paraverbales (intonation, rythme, articulation), intelligibilité du texte – *elle se met dans la peau du personnage* – et compétences non verbales pour maintenir l'attention des auditeurs – *regarder le public ; parfois elle fait des gestes*. L'écrit montre que les deux élèves reconnaissent cette première production orale comme un travail en cours et qu'elles expérimentent les outils à disposition dans la fiche outil construite collectivement.

Les bilans écrits de l'élève sont réflexifs, ils participent à la métacognition. Ils ont pour objectif d'associer l'élève à l'évaluation de sa progression et de son expertise. Ils sont un indicateur pour l'enseignant qui peut ainsi accompagner chaque élève dans ses apprentissages. Dans ce premier bilan, l'élève est sollicitée pour donner ses impressions, écrire ce qu'elle a appris et ce qu'elle pourrait améliorer. Lou fait un bilan sommaire de ses acquis : elle est satisfaite de son travail, ses apprentissages se limitent à « bien faire une lecture à d'autres » et elle pointe des critères encore à atteindre – *articuler et parler un peu plus fort* – qui ne sont pas forcément les éléments de progression conseillés par sa camarade lors de l'observation de sa production orale. Néanmoins, cet écrit participe à la réflexion de l'élève sur ses acquis et lui permet de poser les objectifs à atteindre lors de la prochaine étape : il sera question de réguler les apprentissages réalisés afin de les recentrer sur les critères de réussite définis dans le contrat didactique posé.

7.1.3. Traces de la coconstruction de la norme interne par Lou à l'étape 3 de la séquence

Durant cette étape de régulation, les élèves observent et analysent les productions orales filmées à l'étape précédente pour dégager des pistes d'amélioration. Outillée de sa feuille d'observation (annexe 5), Lou note ce qui l'aide et ce qui la gêne pour « être embarquée » dans la lecture. On constate qu'elle identifie des pistes de progression faisant référence à des compétences paraverbales – *volume, articulation, rythme* – et non verbales – *regarder le public* – qui étaient déclinées sous forme de critères de réussite dans la fiche outil. Lors de l'organisation des ateliers d'approfondissement, le bilan intermédiaire n'a pas été proposé à Lou pour la SEMO 1.

7.1.4. Traces de la coconstruction de la norme interne par Lou à l'étape 4 de la séquence

Cette dernière étape de réitération de la production orale en collectif donne lieu au réinvestissement par les élèves des connaissances et compétences visées par la séquence. Les élèves y occupent alternativement les rôles d'auditeur, d'observateur et de producteur. L'observateur de Lou (annexe 6) repère son aisance dans l'activité de communication – *elle était à l'aise* – et signale ses points forts toujours en référence aux critères de la fiche outil. Un conseil et des encouragements de son camarade – *parler un tout petit peu plus fort et rien d'autre, sinon bravo !* – participent à une évaluation positive par les pairs. Le bilan final de Lou (annexe 7) ne fait pas état des compétences ou des connaissances intégrées ou à retravailler, mais plutôt de la conscientisation de ses progrès – *je trouve que j'ai progressé ; je pourrais encore m'améliorer* – du sentiment d'efficacité – *je suis fière de moi* – et renseigne sur le degré de dévolution de la tâche. En effet, Lou généralise ses acquis en les décontextualisant : *le lire à ma famille ; le faire quand je serais plus grande ; ça sert à exprimer plein de choses*.

Le bilan que fait PE sur le billet (annexe 7) s'inscrit clairement dans les objectifs définis collectivement et montre une cohérence avec la première observation par un pair (annexe 2) : *tu es parfaitement dans la peau du personnage ; tu prends le temps*. Quant au conseil, très général, il concerne la planification en amont de la production orale.

Les écrits de cette dernière étape montrent chez Lou l'appropriation et l'intégration des contenus oraux enseignés. Ces traces sont révélatrices de la participation active de Lou dans la construction de la norme interne des activités réalisées en classe.

7.2. La question de la progression dans l'identification et l'appropriation par Lou des contenus enseignés

L'ensemble des écrits du carnet de bord que nous venons minutieusement de décrire dans le cadre d'une seule séquence portant sur un genre oral, est à nouveau rédigé pour les deux séquences qui suivent puisque, pour rappel, trois séquences ont été réalisées dans cette classe durant l'année scolaire. La mise en perspective des bilans individuels de Lou durant les SEMO 2 (exposé en Histoire) et 3 (interview en EPS) est un indicateur de la progression de l'élève : si Lou identifie et s'approprie des contenus des oraux enseignés, capitalise-t-elle les connaissances et réinvestit-elle les compétences travaillées de séquence en séquence ?

Dans les bilans de la SEMO 2, Lou conscientise les compétences acquises durant la première séquence – *j'ai appris en lecture à d'autres à parler fort et à mieux articuler* – et leur réinvestissement : *C'est SEMO 1 qui m'a aidé à faire cet exposé*. Elle distingue cependant les compétences et connaissances de SEMO 1 de celles qu'elle est en train de construire dans le cadre de SEMO 2, relatives notamment aux caractéristiques linguistiques du genre oral exposé, à la planification et à l'attention des auditeurs : *j'ai appris à utiliser des structures langagières et à annoncer le plan, dire l'introduction et la conclusion ; je peux encore améliorer l'humour ou les phrases chocs*. On retrouve cette capitalisation des compétences de SEMO 1 et de SEMO 2 dans les bilans de SEMO 3 : *j'avais appris à parler fort, à articuler, faire des gestes [dans SEMO 1] et aussi dans les exposés [dans SEMO 2], à bien m'adresser aux autres et respecter les introductions*. Dans chaque SEMO, on repère la clarification du contrat didactique puisque Lou met en exergue des critères de réussite très précis relatifs au genre oral enseigné sans évoquer l'exhaustivité des critères possibles à l'oral. Elle écrit également en bilan de SEMO 3 : *je pourrais améliorer l'ajustement des questions par rapport aux réponses de l'interviewé et relancer*. Elle écrit avoir appris *de nouvelles structures langagières* (réinvestissement de SEMO 2), mais dans le cadre d'une SEMO dont elle saisit les caractéristiques : *à utiliser dans l'interview*.

Dans l'avancée des SEMO sur l'année scolaire, Lou identifie clairement les contenus enseignés pour chaque genre oral et est capable d'évoquer les compétences qu'il est nécessaire de réinvestir dans le cadre de la progression établie.

Enfin, on peut considérer qu'un niveau méta de mise en texte par Lou des savoirs construits de SEMO en SEMO est atteint. Ses écrits témoignent de l'acquisition d'un métalangage sur l'oral de plus en plus affirmé (*relances, structures langagières, ajustement des réponses, auditeurs, rythmer ma lecture...*). Si l'acquisition d'un certain métalangage n'est pas un objectif premier d'enseignement, son acquisition souligne la conscientisation des progrès par l'élève dans le sous-domaine langage oral, ce qui constitue un enjeu fort de l'évaluation inclusive positive.

7.3. Les moyens utilisés par l'enseignant de Lou pour prélever les indicateurs de la norme interne

La première analyse des données recueillies dans le carnet de bord de Lou, nous a permis d'avoir un aperçu de l'identification et de l'appropriation des contenus oraux enseignés par cette élève à chaque étape d'une SEMO, ainsi que de sa progression dans l'acquisition des connaissances sur les genres enseignés tout au long de l'année. Cela témoigne de sa participation dans la construction de la norme interne aux activités de la classe.

De son côté, l'enseignant de Lou se saisit-il des indicateurs à sa disposition pour observer et évaluer les acquis ? Les moyens pour prélever ces indicateurs lui sont-ils utiles pour renseigner les évaluations institutionnelles ? Les dépôts du PE sur le mur numérique et son entretien post recherche donnent de premiers éléments de réponse.

7.3.1. Quels indicateurs prélève l'enseignant de Lou ?

En premier lieu, nous constatons que l'enseignant s'est saisi de l'outil carnet de bord à chaque étape de la séquence, conformément à la démarche proposée dans les documents de préparation : seuls certains bilans individuels intermédiaires ont été supprimés (étape 3). Par ailleurs, on constate que, tout au long de l'année, le PE lit le carnet de bord de Lou et lui notifie - un \checkmark sur une fiche d'observation (annexe 5) et des tirets suivis d'un *oké* sur le bilan individuel (annexe 4) – il donne une appréciation des écrits de Lou – *b* pour *bien* en annexe 5 – la félicite sur son investissement dans le travail effectué - *Bravo Lou pour ton investissement dans ce travail!* (annexe 7). Les écrits de travail de Lou sont pour son enseignant des indicateurs de l'avancée de ses apprentissages. Ces constats sont confirmés par les déclarations du PE dans l'entretien sur la question de l'utilité du carnet de bord. Il explique qu'il utilise ces carnets pour récolter des indices afin de repérer la progression dans les apprentissages : *ça me permet de voir un petit peu l'avancée aussi de leur progression et surtout des choses qui ne sont pas visibles*. Pour cela, il observe les fiches d'observation des pairs - *il y a évidemment les deux fiches d'observation des deux étapes où l'élève qui a été observé par un camarade peut voir s'il a progressé* - ainsi que les bilans individuels, qui selon lui, participent au processus de conscientisation des apprentissages, mais également à la prise de conscience d'un sous-domaine spécifique chez les élèves : *ces bilans [...] je pense que ça leur apporte une vraie conscience disciplinaire tout simplement ils savent qu'ils vont travailler l'oral ils ont un outil où ils vont pouvoir aller chercher des choses*. Il utilise également les billets bilan/conseil qu'il remplit à chaque séquence et pour chaque élève.

Le carnet de bord est fortement investi par le PE qui déclare, dans l'entretien réalisé, qu'il le remettra en place l'année prochaine en y apportant des modifications au regard de la façon dont il s'est lui-même approprié cet outil : *l'année prochaine je vais essayer de le codifier encore plus*. Le fonctionnement de ce carnet, qui fait état de chaque étape d'une séquence d'enseignement, l'interroge au point de remettre en question certains de ses outils dans les autres disciplines ou sous-domaines : *Je vois bien un système similaire en maths ou en étude de la langue avec peut-être des couleurs différentes à chaque étape pour que les élèves voient le cheminement*.

Enfin, si la fiche d'observations flottantes n'est pas évoquée par le PE, il dit utiliser d'autres moyens pour prélever les indicateurs tels que les vidéos des deux productions orales à des fins de comparaison.

7.3.2. Quelle utilisation des indicateurs de la norme interne par l'enseignant de Lou pour renseigner l'évaluation institutionnelle ?

L'enseignant de Lou prend en charge la question de l'évaluation à partir des critères de réussite définis pour chaque genre étudié, ce que l'on peut considérer comme une norme interne propre à sa classe. Les exemples de la conduite des enseignements et les moyens pour prélever les indicateurs qu'il convoque sont organisés autour de ces critères qui sont prépondérants. On a pu le constater dans tous les écrits de Lou ; on le repère également sur le mur collaboratif.

Le PE publie essentiellement, sur le mur collaboratif, des photographies des affichages collectifs construits en classe lors de la première étape des séquences (étape d'acculturation). Il les présente comme un *exemple de trace écrite collective après le visionnage des "lecteurs experts"* pour SEMO 1 ou *1ère séance pour dégager les caractéristiques de l'exposé* et *2ème séance pour appréhender les structures langagières* pour SEMO 2. L'affichage collectif rend compte des critères définis pour chaque séquence : ils constituent des connaissances et des compétences d'enseignement spécifiques des genres étudiés.

Le PE s'approprie la documentation proposée pour poser le contrat didactique avec ses élèves et définit clairement ce qui sera observé, enseigné et évalué. En ce sens, il publie sur le mur collaboratif des photographies de l'organisation des ateliers de la SEMO 2 mis en place lors de l'étape 3 de régulation et cite pour légender ces photographies, les objectifs des trois ateliers : *s'approprier les structures langagières à l'aide des conférences et documents d'aide ; inventer des phrases chocs et humoristiques pour capter l'attention des auditeurs ; structurer son exposé en 3 parties*. Ils sont cohérents avec les critères visés par la fiche outil de l'élève. Les termes utilisés (*les structures langagières, les phrases chocs*) sont les mêmes que dans les bilans de Lou.

Dans l'entretien, le PE confirme utiliser ces critères pour évaluer, ce qu'il appelle « la grille » construite selon le point de vue d'une transposition descendante, à partir des compétences attendues dans le curriculum institutionnel : *j'avais des grilles avec certaines compétences enfin j'ai décliné tout simplement les compétences [propres au genre] par des gestes des structures langagières des choses qui étaient visibles en fait*.

Quant au billet bilan/conseil qu'il remplit à chaque séquence et pour chaque élève, il permet à l'enseignant de reprendre l'ensemble du travail réalisé sur l'intégralité des étapes des séquences : *c'est plus l'état final de ce que l'élève a su faire ; le petit billet atteste de ce que l'ensemble des observateurs et moi aussi en qualité d'observateur, il a pu être noté sur le carnet de bord*.

Enfin, les vidéos des productions orales sont aussi des moyens pour prélever les indicateurs pertinents pour évaluer, notamment en termes de comparaison à deux temps : *oui ils ont comparé un état 1 et un état 2 voilà, état 1 avant régulation et état 2 après régulation*. Mais cette modalité d'évaluation ne rend pas compte des acquis de tous les élèves, une production orale espacée dans le temps serait pertinente : *ce qui manquerait ce serait de faire un état 3 plus tard dans l'année [...] reprendre les lectures à d'autres et là je pense qu'on aurait un véritable outil d'évaluation à plusieurs reprises*.

La prestation orale n'est donc pas la seule trace possible pour saisir les apprentissages réalisés par les élèves. L'enseignant prend en compte d'autres éléments à plusieurs moments de la séquence, qui l'informent sur la réussite des élèves au regard des critères définis, mais également au regard de leur enrôlement et de leur implication dans les apprentissages : *très bons retours des élèves. Ils sont engagés et motivés par la tâche. Ils formulent*

aisément les compétences de lecteurs attendues et sont conscients des progrès qu'ils peuvent réaliser. (trace sur le mur collaboratif concernant SEMO 1).

Le PE déclare renseigner les LSU dans le sous-domaine langage oral avec les *compétences associées* des documentations d'évaluation qui accompagnent les enseignants dans les SEMO (compétences 1 et 2 de l'annexe 8). Elles correspondent à des dimensions des compétences générales déclinées dans les instructions officielles. Il n'évoque pas l'évaluation des connaissances sur le genre et ne sollicite pas les aides proposées par le logiciel du LSU qui permettent d'afficher les compétences déclinées dans les instructions officielles.

8. Conclusion

Notre étude explore la mise en place d'une évaluation inclusive et positive de l'oral enseigné dans le cadre de la Séquence Minimale de l'Oral et montre son intérêt du point de vue des élèves et du point de vue des enseignants. Côté élève, l'évaluation inclusive et positive organise les apprentissages en permettant de dénaturiser l'oral et de rendre visible ce qu'il est en train d'apprendre : à l'instar des recommandations des instructions officielles, les objectifs d'enseignement sont collectivement appréhendés afin que les élèves les comprennent et en prennent conscience. Côté enseignant, l'évaluation permet d'orienter la conduite des enseignements. De manière générale, l'évaluation inclusive et positive donne une orientation au déroulement de la séquence qui s'organise selon la construction d'une norme interne à l'activité. Ses modalités mises en œuvre impliquent et prennent en compte chaque élève et les échanges langagiers en classe afin de créer une communauté discursive nécessaire au partage des connaissances et compétences. Notre étude pointe l'importance de l'identification d'indicateurs de l'oral enseigné dans la préparation des séquences, mais aussi à travers leur mise en œuvre en décrivant les moyens pour les prélever. À la lumière du parallèle fait avec l'analyse du carnet de bord de Lou, nous pouvons supposer que ces indicateurs sont adaptés pour répondre aux questions récurrentes des enseignants sur l'évaluation de l'oral enseigné. Ils sont les points nodaux d'une évaluation issue des enseignements effectivement conduits et sont constitutifs des apprentissages en cours ou réalisés. Les moyens à disposition pour prélever ces indicateurs sont matérialisés (fiche d'observation flottante, carnet de bord et enregistrement des productions) ce qui répond à une difficulté largement posée en ce qui concerne l'enseignement de l'oral, au regard notamment de ses différentes dimensions intriquées et de sa volatilité. De manière prospective, nous avons observé au moyen de l'analyse des pratiques déclarées du PE, comment ces indicateurs pouvaient être convertis pour renseigner l'évaluation institutionnelle telle que définie dans les attendus de fin de cycle de l'école primaire. C'est une question professionnelle à investiguer, car malgré les aides et les outils proposés par le Ministère pour compléter le LSU, ce passage des apprentissages en classe à la certification des savoirs reste une difficulté pour nombre d'enseignants. La mise en œuvre du dispositif SEMO offre des possibilités aux enseignants de démêler peu à peu les différentes fonctions de l'oral pour délimiter un oral enseigné et de se sentir ainsi plus légitimes pour l'évaluer. En ayant dégagé des critères explicites et des connaissances sur les genres et ayant entre les mains des indicateurs, les enseignants évaluent un enseignement réalisé dans un contexte situé avec une norme construite dans et par l'activité. Cela nous paraît être une proposition pertinente pour en finir définitivement avec un oral toujours évalué, mais rarement enseigné, comme le précise Lou qui conscientise ses progrès : *on voit bien la différence entre le début du projet et à la fin, il faut pas improviser, faut être un expert pour faire un vrai exposé.*

9. Bibliographie

- Canopé. (2020). *Conforter une école bienveillante et exigeante*. <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/conforter-une-ecole-bienveillante-et-exigeante.html>
- Cappeau, P. (2004). L'articulation oral/écrit en langue. In Garcia-Deban, C & Plane, S. (Coord.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 117-136). Nathan.
- Daunay, B. (2008). Performances et apprentissages disciplinaires. *Les Cahiers Théodile*, 9, 7-24.
- Dolz, J., & Silva-Hardmeyer, C. (2020). Le dispositif *Séquence didactique* pour enseigner les genres oraux. Bilan des recherches et perspectives. *Les genres de l'oral*, 73, 21-34.
- Dupont P. (2016a). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166.
- Dupont P., & Grandaty, M. (2016b). De la dichotomie oral enseigné/oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16.
- Dupont, P., & Grandaty, M. (2018). L'oral, un serpent de mer ? Dans Aeby, S. et Guernier M-C. (Dir.) *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français*, collection « Recherches en didactique du français », AIRDF, Vol 10, Namur : Presses Universitaires de Namur, 115-156.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion 1. *Recherche & formation*, 61, 71-83. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>
- Gagnon, R., Bourhis, V., & Bourdages, R. (2019). Oral et évaluation : Se sortir d'une dualité contradictoire ? Une grille comme outil de formation et de recherche. *Pratiques*, 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>
- Gagnon, R., & Colognesi, S. (2021). Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? Évaluer. *Journal international de Recherche en Education et Formation* 7(2), 1-5. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-1>
- Jorro, A. (2007). Introduction. L'évaluation-conseil : un processus dialogique au service de la régulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18, 7-13. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2007_num_18_1_1106
- Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). (2021). *Le service public de l'école inclusive*. <https://eduscol.education.fr/1144/le-service-public-de-l-ecole-inclusive>
- Mottier-Lopez, L., & Figari, G. (2014). *Modélisation de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. De Boeck.
- Nonnon, E. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? *Repères*, 31(1), 161-88. <https://doi.org/10.3406/reper.2005.2667>.
- Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : La didactique face à ses questions. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>
- Pietro, J.-F. de, Fisher, C., Gagnon, R., & Forget, M.-H., Association internationale pour la recherche en didactique du français, Institut romand de recherches et de documentation pédagogique (Switzerland), & Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français (Namur, Belgium) (Éds.). (2017). *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques*. Presses Universitaires de Namur.
- Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? *Recherches & éducations*, 18. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4389>.

Saillot, É. (2018). «Conforter une école bienveillante et exigeante»: Représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions vives. Recherches en éducation*, 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3280>

Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2020). L'exposé entre forme scolaire et oral enseigné. *Recherches*, 73, 113-130.

Annexes

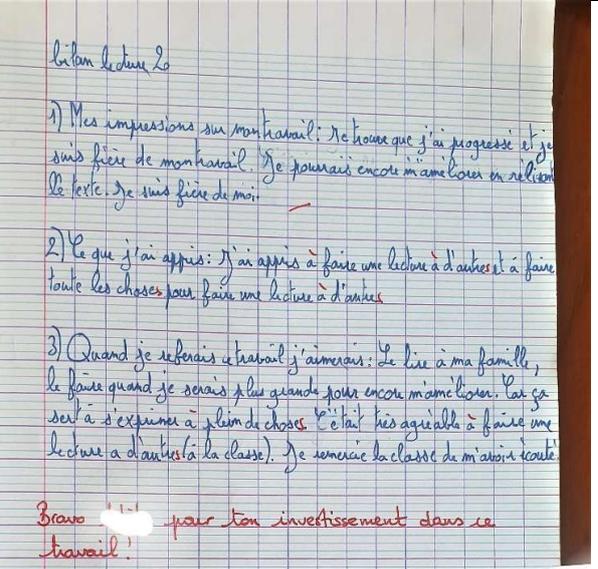
Annexe 1	Annexe 2
<p>Étape 1 Prénom : Date : 12/10/2020</p> <p style="text-align: center;">Fiche d'observation des lecteurs « experts »</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;">Visionnage de la lecture d'Alexandre</p> <p style="text-align: center;">Que fait-il pour m'aider à comprendre sa lecture ?</p> <p>Il met beaucoup d'intonation et des fois il mime des gestes qui sont dans l'histoire. Il met des émotions et il articule et il parle fort. Il se met dans la peau du personnage.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;">Qu'est-ce que je ressens en l'écoutant ?</p> <p>Je trouve que c'est beau et j'ai été étonnée.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;">Visionnage de la lecture de Philémon</p> <p style="text-align: center;">Que fait-il pour m'aider à comprendre sa lecture ?</p> <p>Il parle très fort. Il met trop d'intonation. Il utilise plusieurs voix, il met des émotions. Expression du visage. Il articule. Regard. Il rythme la lecture.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p style="text-align: center;">Qu'est-ce que je ressens en l'écoutant ?</p> <p>Je déteste je trouve qu'il lit mal.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Pour être écouté quand on lit à d'autres, il faut...</p> <p>Parler fort, mettre de l'intonation, bien articuler.</p> </div>	<p>Étape 1 Prénom : Date : 12/11/20</p> <p style="text-align: center;">Fiche-outil sur le genre lecture à d'autres</p> <p>☉ A quoi ça sert de faire une lecture à d'autres ?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Ça sert à améliorer notre lecture et à avoir le plaisir de lire.</p> </div> <p>☉ Dans quel but et pour qui fait-on une lecture à d'autres ?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>On fait une lecture à d'autres pour les faire partager, profiter de notre lecture. Communiquer.</p> </div> <p>☉ Pour être compris quand on fait une lecture à d'autres, il faut...</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> <p>Mettre de l'intonation, bien articuler, faire vivre le texte, se mettre dans la peau du personnage.</p> </div> <p>☉ Pour garder l'attention des auditeurs, on peut...</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Parler très fort, mettre beaucoup d'intonation, se mettre dans la peau du personnage, rythmer le texte, faire des gestes.</p> </div>

Annexe 3	Annexe 4
<p>Étape 2 Mon prénom [blanc]</p> <p>J'observe (prénom de l'élève) : [blanc] Date : 19/11/1</p> <p>Fiche de la 1^{ère} observation du genre lecture à d'autres</p> <p>Que fait l'élève pour être compris des auditeurs ?</p> <p>Elle parle fort. elle a mis l'intonation</p> <p>Comment fait-il pour attirer et conserver l'attention des auditeurs ?</p> <p>Elle articule bien, la ponctuation est assez elle se met dans la peau du personnage Elle regarder le public est parfois elle fait des g</p> <p>Que lui conseilles-tu ?</p> <p>Un tout petit peut moins vite _{moins}</p> <p>Autre chose ? Non</p> <p>En une phrase, qu'as-tu compris de sa lecture ?</p>	<p><u>Bilan de deux t :</u></p> <p>Mes impressions sur mon travail : Je pense que c'est bien que je devrais plus articuler.</p> <p>Qu'ai-je appris : J'ai appris à bien faire une lecture à d'</p> <p>Que puis-je améliorer : Je dois plus articuler et peut-être parler un peu plus fort.</p> <p>ok !</p>

Annexe 5

Annexe 6

<p>Étape 3 Mon prénom : Date :</p> <p style="text-align: center;">Fiche de la 2^{ème} observation du genre lecture à d'autres</p> <p>Observe sur la vidéo comment tes camarades lisent leur texte et comment ils s'adressent aux auditeurs.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>Ce qui m'a aidé à « être embarqué » dans leur lecture</p> <p>Ils parlent fort, ils regardent le public, ils articulent, ils mettent le ton, ils rythment la lecture.</p> </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>Ce qui m'a gêné pour « être embarqué » dans leur lecture</p> <p>Je trouve qu'ils parlent un peu trop vite. Il faudrait regarder un peu plus le public et parler un peu plus fort.</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> <p>Je leur conseille de : rythmer la lecture, de parler moins vite et de parler un peu plus fort.</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> <p>Autre : <u>h</u></p> </td> </tr> </table>	<p>Ce qui m'a aidé à « être embarqué » dans leur lecture</p> <p>Ils parlent fort, ils regardent le public, ils articulent, ils mettent le ton, ils rythment la lecture.</p>	<p>Ce qui m'a gêné pour « être embarqué » dans leur lecture</p> <p>Je trouve qu'ils parlent un peu trop vite. Il faudrait regarder un peu plus le public et parler un peu plus fort.</p>	<p>Je leur conseille de : rythmer la lecture, de parler moins vite et de parler un peu plus fort.</p>		<p>Autre : <u>h</u></p>		<p>Étape 4 Mon prénom : Date : 30/11/11</p> <p>J'observe (prénom de l'élève) :</p> <p style="text-align: center;">Fiche d'observation finale du genre lecture à d'autres</p> <p>Observe comment ton camarade a progressé dans la présentation de son exposé</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>Ce qui m'a aidé à comprendre cet exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle met l'intonation - elle se colle pas sur son texte - elle articule - elle lit fluidement - elle se met dans la peau du personnage </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> <p>Ce qui m'a gêné pour comprendre cet exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> - les mimiques. </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> <p>Je te conseille encore de : je lui conseille d'améliorer les mimiques</p> </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"> <p>Autre : non</p> </td> </tr> </table>	<p>Ce qui m'a aidé à comprendre cet exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle met l'intonation - elle se colle pas sur son texte - elle articule - elle lit fluidement - elle se met dans la peau du personnage 	<p>Ce qui m'a gêné pour comprendre cet exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> - les mimiques. 	<p>Je te conseille encore de : je lui conseille d'améliorer les mimiques</p>		<p>Autre : non</p>	
<p>Ce qui m'a aidé à « être embarqué » dans leur lecture</p> <p>Ils parlent fort, ils regardent le public, ils articulent, ils mettent le ton, ils rythment la lecture.</p>	<p>Ce qui m'a gêné pour « être embarqué » dans leur lecture</p> <p>Je trouve qu'ils parlent un peu trop vite. Il faudrait regarder un peu plus le public et parler un peu plus fort.</p>												
<p>Je leur conseille de : rythmer la lecture, de parler moins vite et de parler un peu plus fort.</p>													
<p>Autre : <u>h</u></p>													
<p>Ce qui m'a aidé à comprendre cet exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle met l'intonation - elle se colle pas sur son texte - elle articule - elle lit fluidement - elle se met dans la peau du personnage 	<p>Ce qui m'a gêné pour comprendre cet exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> - les mimiques. 												
<p>Je te conseille encore de : je lui conseille d'améliorer les mimiques</p>													
<p>Autre : non</p>													

Annexe 7	Annexe 8																	
 <p>Langage oral : Bilan des lectures à d'autres</p> <table border="1" data-bbox="231 985 798 1120"> <tr> <td>Réussites Très bonne lecture. Tu articules très bien et tu es parfaitement dans la peau du personnage. Tu prends le temps et c'est bien !</td> <td>Conseils pour améliorer ton oral Continuer à bien préparer sa lecture</td> </tr> </table>	Réussites Très bonne lecture. Tu articules très bien et tu es parfaitement dans la peau du personnage. Tu prends le temps et c'est bien !	Conseils pour améliorer ton oral Continuer à bien préparer sa lecture	<table border="1"> <tr> <td>Connaissances sur le genre lecture à d'autres</td> </tr> <tr> <td>Comprendre que la lecture à d'autres sert à procurer aux autres un plaisir, à les informer, à les convaincre, à les instruire, ou encore, à les embarquer dans une histoire. On fait une lecture pour communiquer un texte à des auditeurs qui ne disposent pas du texte.</td> </tr> <tr> <td>Compétence 1 pour faire une lecture à d'autres : utiliser les techniques de mise en voix des textes (littéraires)</td> </tr> <tr> <td>L'élève a clairement articulé</td> </tr> <tr> <td>L'élève a adapté le rythme de sa lecture (lent/rapide)</td> </tr> <tr> <td>L'élève a fait varier le volume de sa voix en fonction du texte</td> </tr> <tr> <td>L'élève a un regard expressif en fonction du sentiment qu'il veut procurer aux auditeurs</td> </tr> <tr> <td>L'élève a utilisé son corps à bon escient dans sa lecture</td> </tr> <tr> <td>L'élève a compris le caractère du personnage pour avoir la bonne intonation et la bonne expression</td> </tr> <tr> <td>Compétence 2 pour faire une lecture à d'autres : utiliser les techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés.</td> </tr> <tr> <td>L'élève connaît son texte (par endroit il l'a mémorisé) et a détaché son regard de ce texte</td> </tr> <tr> <td>L'élève a fait une lecture fluide sans buter sur les mots</td> </tr> <tr> <td>L'élève a repéré la structure du texte et l'a découpé pour mieux le lire et faire des pauses, parfois créer le suspense.</td> </tr> <tr> <td>L'élève a quitté le texte des yeux pour regarder les auditeurs</td> </tr> <tr> <td>L'élève a marqué la ponctuation et les accents</td> </tr> </table>	Connaissances sur le genre lecture à d'autres	Comprendre que la lecture à d'autres sert à procurer aux autres un plaisir, à les informer, à les convaincre, à les instruire, ou encore, à les embarquer dans une histoire. On fait une lecture pour communiquer un texte à des auditeurs qui ne disposent pas du texte.	Compétence 1 pour faire une lecture à d'autres : utiliser les techniques de mise en voix des textes (littéraires)	L'élève a clairement articulé	L'élève a adapté le rythme de sa lecture (lent/rapide)	L'élève a fait varier le volume de sa voix en fonction du texte	L'élève a un regard expressif en fonction du sentiment qu'il veut procurer aux auditeurs	L'élève a utilisé son corps à bon escient dans sa lecture	L'élève a compris le caractère du personnage pour avoir la bonne intonation et la bonne expression	Compétence 2 pour faire une lecture à d'autres : utiliser les techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés.	L'élève connaît son texte (par endroit il l'a mémorisé) et a détaché son regard de ce texte	L'élève a fait une lecture fluide sans buter sur les mots	L'élève a repéré la structure du texte et l'a découpé pour mieux le lire et faire des pauses, parfois créer le suspense.	L'élève a quitté le texte des yeux pour regarder les auditeurs	L'élève a marqué la ponctuation et les accents
Réussites Très bonne lecture. Tu articules très bien et tu es parfaitement dans la peau du personnage. Tu prends le temps et c'est bien !	Conseils pour améliorer ton oral Continuer à bien préparer sa lecture																	
Connaissances sur le genre lecture à d'autres																		
Comprendre que la lecture à d'autres sert à procurer aux autres un plaisir, à les informer, à les convaincre, à les instruire, ou encore, à les embarquer dans une histoire. On fait une lecture pour communiquer un texte à des auditeurs qui ne disposent pas du texte.																		
Compétence 1 pour faire une lecture à d'autres : utiliser les techniques de mise en voix des textes (littéraires)																		
L'élève a clairement articulé																		
L'élève a adapté le rythme de sa lecture (lent/rapide)																		
L'élève a fait varier le volume de sa voix en fonction du texte																		
L'élève a un regard expressif en fonction du sentiment qu'il veut procurer aux auditeurs																		
L'élève a utilisé son corps à bon escient dans sa lecture																		
L'élève a compris le caractère du personnage pour avoir la bonne intonation et la bonne expression																		
Compétence 2 pour faire une lecture à d'autres : utiliser les techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés.																		
L'élève connaît son texte (par endroit il l'a mémorisé) et a détaché son regard de ce texte																		
L'élève a fait une lecture fluide sans buter sur les mots																		
L'élève a repéré la structure du texte et l'a découpé pour mieux le lire et faire des pauses, parfois créer le suspense.																		
L'élève a quitté le texte des yeux pour regarder les auditeurs																		
L'élève a marqué la ponctuation et les accents																		

Utiliser une grille critériée pour évaluer les explications orales de ses pairs : quels fonctionnements et quels effets ?

Using rubrics for peer assessment of oral explanation skills: how does it work and what results ?

Christine Wiertz – christine.wiertz@uclouvain.be

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

Benoît Blondeau – Benoit.blondeau@vinci.be

Haute Ecole Léonard de Vinci, Belgique

Eve Francotte – eve.francotte@uclouvain.be

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

Benoit Galand – benoit.galand@uclouvain.be

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

Stéphane Colognesi – Stephane.colognesi@uclouvain.be

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

Pour citer cet article : Wiertz, C., Blondeau, B., Francotte, E., Galand, B., & Colognesi, S. (2022). Utiliser une grille critériée pour évaluer les explications orales de ses pairs : quels fonctionnements et quels effets ?, 8(2), 51-88. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-51>

Résumé

L'évaluation de l'oral est souvent mentionnée par les enseignants comme étant un obstacle à son enseignement. Les grilles critériées et l'évaluation par les pairs sont deux leviers identifiés dans les écrits scientifiques pour faciliter ce travail d'évaluation. La combinaison de ces deux méthodes est censée apporter certains avantages, mais ces derniers dépendent des caractéristiques de la situation d'évaluation. Cette étude vise, d'une part, à tester les effets de recours à une grille critériée dans un contexte d'évaluation par les pairs sur la compétence des élèves à communiquer oralement, et, d'autre part, à mieux comprendre les processus sous-jacents à son utilisation. Pour ce faire, une méthode mixte en milieu naturel a été suivie. L'échantillon est constitué de 47 élèves âgés de 10 à 12 ans partagés en trois conditions : une condition où les élèves s'appuient sur une grille critériée pour donner des rétroactions avec des consignes strictes et imposées, une condition où les élèves s'appuient sur une grille critériée avec une totale liberté d'action et une condition d'évaluation par les pairs sans grille. Les résultats quantitatifs indiquent une amélioration des composantes orales quelle que soit la condition. Les résultats qualitatifs révèlent des rétroactions plus précises lorsque les élèves utilisent la grille librement. À l'inverse, l'utilisation imposée de la grille implique un plus grand nombre de rétroactions,

une posture plus active des élèves évalués et des interactions de groupe plus nombreuses. Par ailleurs, les résultats mettent en évidence la nécessité de former les élèves à donner des rétroactions de qualité.

Mots-clés

Évaluation de l'oral, Grille critériée, Évaluation par les pairs.

Abstract

Teachers often mention the difficulty to assess oral communication skills as an obstacle to their teachings. Rubrics and peer assessment have been suggested as useful tools to remove this obstacle. The combination of these two methods is also supposed to bring some benefits but these seem to depend strongly on the context. This study aims to test the effects of the use of rubrics in peer assessment on students' oral communication skills, and to better understand how this use shapes peer interactions. To achieve this, a mixed method approach in a natural setting was used. The sample consisted of 47 students aged 10 to 12 years old divided into three conditions: two conditions in which the students used rubrics to give feedback (either with strict and imposed instructions or with total freedom of action) and a last condition without a grid. The quantitative results indicate a significant improvement in oral components whatever the condition. The qualitative results show a better use of the grid when students use it freely. Conversely, the imposed use of the grid implies a greater number of feedbacks given, a more active posture of the evaluated students and more group interactions. Furthermore, the results highlight the need to train students to give effective feedback.

Keywords

Oral evaluation, rubrics assessment, peer assessment.

1. Introduction

Les recherches sur l'oral dans les différents pays francophones mettent en évidence un même constat : les enseignants consacrent peu de temps à son enseignement (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dumais et al., 2017 ; Gagnon et al., 2017 ; Sénéchal, 2017). Ceci malgré l'influence positive de l'enseignement explicite de l'oral sur les compétences orales des élèves (Colognesi & Dolz, 2020 ; Dolz & Gagnon, 2008 ; Dumais et al., 2015 ; Sénéchal, 2016). Un des freins à cet enseignement est la difficulté pour les enseignants de l'évaluer (Nonnon, 2016). En effet, l'oral est indissociable de la personne que représente l'élève (Alrabadi, 2010 ; Berdal-Masuy & Renard, 2015 ; Maurer, 2001), ce qui peut provoquer une certaine subjectivité dans son évaluation (Garcia-Debanco, 1999). De plus, le fait de ne pas maîtriser les composantes de l'oral complique la création de critères d'évaluation à la fois adaptés à l'âge des élèves (Nonnon, 2016) et reprenant toutes les caractéristiques de l'oral (Lafontaine & Préfontaine, 2007). L'oral, pour être conservé, nécessite également la mise en place d'un matériel et d'un dispositif spécifiques (Stordeur & Colognesi, 2020), ce qui est considéré comme énergivore et chronophage par les enseignants (Garcia-Debanco, 1999 ; Wiertz et al., 2020).

Pour répondre à ces difficultés, deux leviers sont mis en évidence dans les écrits scientifiques. Premièrement, l'utilisation de grilles critériées (Dunbar et al., 2006) : les critères aident à identifier ce qui peut être évalué (Berthiaume et al., 2011), ce qui amène une évaluation plus analytique et équitable de l'oral (Dunbar et al., 2006 ; Pomplun et al., 1998). En second lieu, l'évaluation par les pairs, qui est reconnue comme étant une pratique efficace d'enseignement (Ko et al., 2014), décharge l'enseignant en donnant certaines responsabilités aux apprenants (Allal, 2020 ; Huisman et al., 2019). Une meilleure compréhension des objectifs est aussi observée chez les élèves suite à ces pratiques (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Hattie & Timperley, 2007).

Combiner ces deux méthodes offrirait également certains avantages (Panadero et al., 2013) notamment dans le cadre de l'oral (Colognesi et al., 2020 ; Dumais, 2012 ; Vassart et al., 2022). Cependant, certaines études nuancent ces constats (Double et al., 2020 ; Peters et al., 2018 ; Laveault & Miles, 2008), les bénéfices étant fort liés au contexte d'utilisation des grilles en termes d'entraînement (Ashton & Davies, 2015) ou de niveau de scolarité des élèves (Leenknecht & Prins, 2018). Par ailleurs, beaucoup d'études utilisent des données auto-rapportées, ce qui permet difficilement de comprendre les effets de différentes modalités d'évaluation par les pairs (Double et al., 2020).

Par conséquent, nous souhaitons, d'une part, tester l'efficacité d'une grille spécialement conçue pour évaluer les composantes de l'oral dans un contexte d'évaluation par les pairs en primaire, et, d'autre part, mieux comprendre les processus sous-jacents à son utilisation. Pour y arriver, nous avons mis en place trois conditions différentes d'évaluation par les pairs. Dans la condition « *grille imposée* », les élèves utilisent une grille critériée pour donner des rétroactions à leurs pairs, en employant obligatoirement tous les critères de la grille. Dans la condition « *grille libre* », les élèves utilisent la même grille pour réaliser leurs rétroactions mais cette fois-ci ils sont libres de l'exploiter comme ils le souhaitent. Enfin, dans la condition « *sans grille* », les élèves n'ont pas de grille critériée à leur disposition. Au vu des difficultés pour les élèves de savoir ce qu'il est attendu d'eux lors des évaluations de l'oral (Lafontaine &

Messier, 2009), nous pensons que l'augmentation de la visibilité des objectifs imputée par l'utilisation d'une grille critériée (Dumais, 2012 ; Panadero et al., 2013) aura une influence positive sur les performances des élèves.

Sur cette base, notre première question de recherche est la suivante : (1) Le fait de construire une évaluation par les pairs sur la base d'une grille utilisée librement ou de manière imposée impacte-t-il positivement le développement des composantes orales ? Afin de pouvoir finement comprendre l'évolution de ces composantes de l'oral en fonction de la modalité d'utilisation d'une grille critériée, nous souhaitons également analyser comment les élèves s'approprient celle-ci lorsqu'ils sont invités à évaluer leurs pairs, ce qui nous amène à notre deuxième question de recherche : (2) Comment se passe l'évaluation par les pairs lorsque les élèves n'utilisent pas de grille, ou lorsqu'ils l'emploient librement ou de manière imposée ? Nous avons utilisé des analyses quantitatives pour répondre à la première question et une analyse qualitative pour la seconde.

2. Cadre conceptuel

2.1. *L'oral et ses composantes*

Pour pouvoir analyser finement l'oral, il est primordial de pouvoir identifier ses différentes composantes. Selon Dolz et ses collègues (1993), l'oral est constitué de : (1) la *capacité d'action*, qui correspond à la capacité de l'élève à respecter les codes du genre discursif utilisé et à adapter son discours à la situation de communication ; (2) la *capacité discursive* qui se rapporte à la capacité à produire un contenu et à l'organiser de manière cohérente ; (3) la *capacité linguistico-discursive* qui représente la capacité à utiliser une syntaxe, une grammaire ainsi qu'un vocabulaire corrects et adéquats. Plus récemment, Colognesi et Hanin (2020) ont croisé les travaux de Dolz et al. (1993), Dumais (2016) et les compétences du prescrit belge (2013) pour identifier six composantes, qui seront utilisées dans la suite de ce texte (voir *tableau 1*) : (1) l'intention de communication, (2) l'élaboration du contenu, (3) l'organisation du message, (4) les aspects grammaticaux et lexicaux, (5) les aspects paraverbaux et (6) les aspects non verbaux.

Tableau 1. Parallèle entre les capacités langagières de Dolz et al. (1993) et le socle des compétences belges (2013), repris de Colognesi et Hanin (2020)

Les capacités langagières (Dolz et al., 1993)	Les compétences orales du socle des compétences belge (2013)	Les 6 composantes de l'oral (Colognesi & Hanin, 2020 ; Colognesi et al., 2020)	Un exemple par composante de l'oral (Colognesi & Hanin, 2020) pour le genre « explication orale »
Capacité d'action	C1. Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication	Intention de communication	Ex : Adaptation du discours en fonction du niveau d'expertise du public cible
Capacité discursive	C2. Élaborer des significations C3. Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message...	Élaboration du contenu Organisation du message	Ex : Sélection des informations transmises Ex : Présence de connecteurs
Capacité linguistico-discursive	C3. ... en utilisant le lexique et la morphosyntaxe C4. Utiliser et identifier les moyens verbaux (et non verbaux)	Aspects grammaticaux et lexicaux Aspects paraverbaux Aspects non verbaux	Ex : Syntaxe correcte et vocabulaire précis Ex : Débit approprié : ni trop lent ni trop rapide Ex : Absence de gestes parasites

2.2. Les grilles critériées dans l'évaluation de l'oral

Les grilles critériées ont l'avantage de présenter des critères et des échelles d'appréciation, spécifiques à chaque critère, qui informent les évaluateurs des points d'attention à avoir, et des seuils de réussite qu'ils peuvent attendre (Berthiaume et al., 2011 ; Bernal-Masuy & Renard, 2015). Les critères permettent également d'obtenir une évaluation plus équitable, fiable, valide (Dunbar et al., 2006 ; Lavoie & Bouchard, 2017 ; Pomplun et al., 1998) et moins subjective (Garcia-Debanco, 1999). Grâce à ces critères, les enseignants ont également une meilleure représentation des attendus possibles en termes de performance (Bernal-Masuy & Renard, 2015), ce qui est particulièrement intéressant pour un objet aussi flou et méconnu que l'oral (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Colognesi & Dolz, 2017 ; Lafontaine & Préfontaine, 2007). Ainsi, l'enseignant perçoit plus clairement les objectifs finaux, ce qui peut le guider dans la

création de ses séquences d'apprentissage (Berthiaume et al., 2011) et lui permettre d'améliorer l'alignement pédagogique (Biggs, 1996). En plus, il s'agit d'un support non négligeable pour donner aux élèves des rétroactions fines et complètes (Balan & Jönsson, 2018 ; Bernal-Masuy & Renard, 2015). Une meilleure compréhension des attendus est également observée chez les élèves lorsqu'une grille critériée leur est présentée (Bernal-Masuy & Renard, 2015 ; Dumais, 2012). Par ailleurs, en utilisant une grille, les enseignants considèrent moins l'oral comme un tout et adoptent une évaluation plus analytique (Berthiaume et al., 2011 ; Lavoie & Bouchard, 2017).

Bien que les avantages de l'utilisation d'une grille critériée semblent prometteurs (Dunbar et al., 2006), certains obstacles existent également. Notamment le fait que les expériences et le cadre de référence des enseignants influencent leur utilisation de la grille (Coen & Pellegrini, 2011) et que les critères employés ne sont pas toujours compréhensibles par les évaluateurs non formés (Balan & Jönsson, 2018). Par ailleurs, représenter la réalité et ses possibilités uniquement grâce à des critères, n'est pas chose aisée (Bouwer et al., 2016). Effectivement, l'utilisation d'une grille critériée se confronte à l'idée que « le tout fait plus que la somme des parties ». Ainsi, les appréciations données par l'évaluateur pour chaque critère ne permettent pas toujours de faire ressortir l'impression globale d'une performance. Dans le même ordre d'idée, l'échelle de mesure des critères peut difficilement prendre en compte l'ensemble des réponses possibles de la personne évaluée. Il est alors parfois difficile pour l'évaluateur de choisir entre deux échelons de réponses (Bouwer et al., 2016). Pour finir, bien que certains auteurs utilisent déjà des grilles critériées pour évaluer l'oral (Colognesi et al., 2020 ; Berdal-Masuy & Renard, 2015 ; Dunbar et al., 2006 ; Gregg & Mather, 2002), ces grilles n'évaluent pas toujours l'ensemble de ses composantes et elles sont encore peu disponibles et utilisées sur le terrain (Alrabadi, 2011 ; Lafontaine & Messier, 2009).

2.3. L'évaluation par les pairs

Un des principaux avantages de l'évaluation par les pairs est sa potentielle influence positive sur les performances académiques des élèves (Double et al., 2020 ; Huisman et al., 2019). En effet, l'élève va non seulement réguler ses productions sur la base des rétroactions qu'il reçoit, mais également grâce aux commentaires qu'il donne (Colognesi & Deschepper, 2018 ; Dumais, 2012), puisque construire des commentaires permet à l'élève de mieux s'approprier les objectifs fixés par l'enseignant (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Hattie & Timperley, 2007). L'évaluation par les pairs permet également de décharger l'enseignant car les élèves reçoivent des rétroactions sans que l'enseignant doive lui-même évaluer les productions et formuler des commentaires (Double et al., 2020 ; Huisman et al., 2019). De plus, l'évaluation par les pairs étant interpersonnelle (Van Gennip et al., 2009), elle impacte également les compétences de collaboration et de communication des élèves (Gielen et al., 2011).

Néanmoins, l'efficacité de l'évaluation par les pairs dépend beaucoup de la qualité de la rétroaction : au plus celle-ci est élevée, au plus elle est bénéfique pour l'élève (Althausser & Darnall, 2001 ; Van Gennip et al., 2009). Par exemple, Lafontaine (2007) met en évidence trois formes d'évaluation par les pairs: (1) la forme normative où les élèves doivent donner une note à la production évaluée ; (2) la forme qualitative où les élèves donnent une rétroaction commentée sur la performance du pair évalué et (3) la forme descriptive où les élèves identifient les forces et faiblesses de la production au moyen d'une grille critériée, puis

transmettent ces différentes informations à l'élève évalué. Cette dernière forme semble être la plus efficace (Brookhart, 2008). L'utilisation d'une note scorée est particulièrement peu efficace pour les élèves du primaire (Double et al., 2020). Ces rétroactions de formes qualitatives et descriptives peuvent également être de natures différentes (Rodet, 2000). Tout d'abord, les rétroactions informatives sont des rétroactions où l'évaluateur indique ce qui est correct ou non. Ensuite, pour les rétroactions prescriptives, l'évaluateur donne des injonctions en utilisant des expressions du type « *il faut* » ou « *tu devrais* ». Pour finir, les rétroactions suggestives caractérisent des rétroactions où l'évaluateur fournit des conseils et des pistes de solutions pour améliorer la production évaluée. Selon Rodet (2000), les rétroactions suggestives seraient plus efficaces que les informatives qui elles-mêmes fonctionneraient mieux que les prescriptives. Notons que l'utilisation de rétroactions centrées sur la personne et non sur ses performances paraît contre-productive (Brookhart, 2008). Par ailleurs, le style de feedback peut également varier : les rétroactions négatives pointent les éléments à améliorer mais risquent de créer un blocage chez l'élève évalué alors que les rétroactions positives sont plus agréables à écouter mais ne permettent pas forcément la progression (Rodet, 2000). De plus, pour l'évaluation des compétences orales, plus de progrès sont constatés lorsque le feedback est donné oralement (ce qui favorise les rétroactions suggestives) plutôt qu'à l'écrit où l'on retrouve plus de rétroactions de nature prescriptive (Colognesi et al., 2020). Pour finir, les perceptions de la personne évaluée sont également essentielles pour que l'évaluation par les pairs soit efficace (Berndt et al., 2018) d'autant plus que de nombreux élèves sont méfiants par rapport à la pertinence des commentaires reçus (Strijbos et al., 2010), même si leur considération de l'évaluation par les pairs tend à s'améliorer après l'avoir testée (Dumais, 2012).

Pour s'assurer de la qualité de ces rétroactions, il semble essentiel d'enseigner aux élèves comment formuler une rétroaction formative (Van Gennip et al., 2009) et de leur permettre de s'exercer (Double et al., 2020). En effet, dans leur revue systématique de la littérature, Van Gennip et ses collègues (2009) mettent en évidence que des élèves qui reçoivent des informations théoriques sur ce qu'est l'évaluation par les pairs et qui ont l'occasion de s'exercer à en réaliser, modifient plus facilement et en plus grande quantité leur production après les rétroactions reçues que les étudiants qui n'ont reçu aucune information et qui n'ont pas eu l'occasion de s'exercer ou les étudiants qui reçoivent des informations sur le processus d'évaluation par les pairs sans pouvoir s'exercer. Ces résultats s'expliquent notamment par le fait que l'entraînement permet aux élèves d'être plus confortables et plus confiants face au processus d'évaluation par les pairs (Dumais 2012 ; Van Gennip, 2009).

2.4. L'utilisation de grilles critériées dans le cadre de l'évaluation par les pairs

Au vu des avantages de l'utilisation des grilles critériées et de l'évaluation par les pairs, il semble pertinent d'envisager l'utilisation conjointe de ces deux possibilités. Dumais, en 2012, en a réalisé l'expérience. Il ressort que les compétences orales des élèves augmentent suite à la mise en place de l'évaluation par les pairs, en partie parce que les critères de la grille permettent aux élèves de mieux comprendre les objectifs à atteindre et aux évaluateurs d'être plus confiants dans l'évaluation qu'ils donnent (Dumais, 2012 ; Panadero et al., 2013). Par ailleurs, il a été montré que fournir aux élèves un guide à l'évaluation (comme une grille critériée) augmente le nombre et la qualité des commentaires donnés (Peters et al., 2018) et permet une évaluation plus valide, fiable et précise (Panadero et al., 2013).

Cependant, la méta-analyse de Double et ses collègues (2020) indique que l'utilisation d'une grille n'aurait pas d'influence sur l'efficacité de l'évaluation par les pairs. Par ailleurs, les bénéfices de la grille divergent d'un élève à l'autre (Panadero et al., 2013 ; Laveault & Miles, 2008) : les élèves qui s'engagent activement dans leurs apprentissages montrent de meilleurs résultats (Van Gennip et al., 2009) et les élèves plus performants scolairement vont être plus précis et plus sévères dans leur utilisation d'une grille (Laveault & Miles, 2008). Il a aussi été montré que les élèves de l'école primaire ont un style d'évaluation plus sommatif que formatif avec les grilles (Leenknecht & Prins, 2018). Enfin, l'appropriation et la compréhension des critères par les élèves ne sont pas chose aisée. Ainsi, former les élèves à l'utilisation de la grille employée semble important pour que les rétroactions soient efficaces (Laveault & Miles, 2008), plus précises et moins soumises au biais de tendance centrale (Ashton & Davies, 2015). Pour ce faire, il est important que l'enseignant puisse prendre le temps d'expliquer chaque critère et le fonctionnement de chacun de ceux-ci pour que l'élève comprenne comment il doit les interpréter et les utiliser (Laveault & Miles, 2009). Une meilleure compréhension de ces critères par les élèves peut également se faire en engageant activement les élèves dans la création de ceux-ci (Lafontaine, 2007 ; Laveault & Miles, 2009).

3. Méthodologie

Pour approfondir notre compréhension de l'influence, dans un contexte d'enseignement de l'oral, d'une grille critériée dans l'évaluation par les pairs, nous nous sommes saisis de deux questions de recherche : (1) *Le fait de construire une évaluation par les pairs sur la base d'une grille utilisée librement ou de manière imposée impacte-t-il positivement le développement des composantes orales ?* (2) *Comment se passe l'évaluation par les pairs lorsque les élèves n'utilisent pas de grille, ou lorsqu'ils l'emploient librement ou de manière imposée ?* Pour y répondre, nous avons réalisé une étude en milieu naturel (Denzin & Lincoln, 1994) en suivant une méthode mixte de type séquentiel (Creswell, 1999). Plus précisément, nous avons dans un premier temps réalisé des analyses quantitatives pour identifier l'évolution des composantes orales de l'élève à travers le dispositif. Pour mieux comprendre cette évolution et le rôle de l'utilisation de la grille critériée dans celle-ci, nous avons, dans un second temps, effectué une analyse qualitative sur les échanges réalisés entre élèves lors du processus d'évaluation par les pairs. Les participants à l'étude, l'intervention mise en place ainsi que le processus de récolte et d'analyse des données seront présentés dans cette section.

3.1. Participants

Un total de 54 élèves, âgés entre dix et douze ans, provenant de trois classes d'un même établissement de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, a participé à cette étude. Afin d'obtenir les données les plus valides possibles, nous avons décidé de garder uniquement les élèves qui ont suivi l'ensemble du processus : 47 élèves (20 garçons, 27 filles).

La condition *grille imposée* a été mise en place au sein d'une classe de sixième primaire auprès de dix filles et quatre garçons de 11-12 ans. La condition *grille libre* a été attribuée à une classe de cinquième primaire (élèves de 10-11 ans) composée de six filles et neuf garçons. Pour finir, la condition *sans grille* a été remplie par onze filles et sept garçons d'une classe de sixième primaire

(élèves de 11 à 12 ans)¹. Cette dernière condition, nécessitant une intervention un peu plus courte que les autres, a été choisie par une des enseignantes participantes au projet. Les deux autres conditions ont été attribuées aux classes par la chercheuse de référence.

3.2. Déroulement de l'intervention

La *figure 1* présente les étapes suivies dans les trois conditions, qui sont inspirées du dispositif *Itinéraires* (Colognesi & Dolz, 2017 ; Colognesi & Lucchini, 2018a). Le principe est de permettre aux élèves de produire plusieurs versions d'une même production orale pour qu'ils puissent s'améliorer ; c'est la "réoralisation" (Colognesi & Dolz, 2017). Plusieurs interventions sont mises en place entre les versions pour aider les élèves à améliorer leur production : des étayages apportés par l'enseignant (Bucheton & Soulé, 2009 ; Colognesi & Hanin, 2020) sur les caractéristiques et la structure de l'explication, des temps d'évaluation par les pairs (Colognesi & Deschepper, 2018) et des médiations métacognitives (Colognesi et al., 2019, 2020 ; Veenman, 2012). Pour ces dernières, un journal de bord a été distribué à chaque élève au début du dispositif. Au sein de ce journal, les élèves devaient, d'une part, avant chaque étape du projet, y inscrire leurs objectifs attendus et questionnements et, d'autre part, après chacune de ces mêmes étapes, indiquer leurs forces et faiblesses ainsi que ce qu'ils retenaient de l'activité.

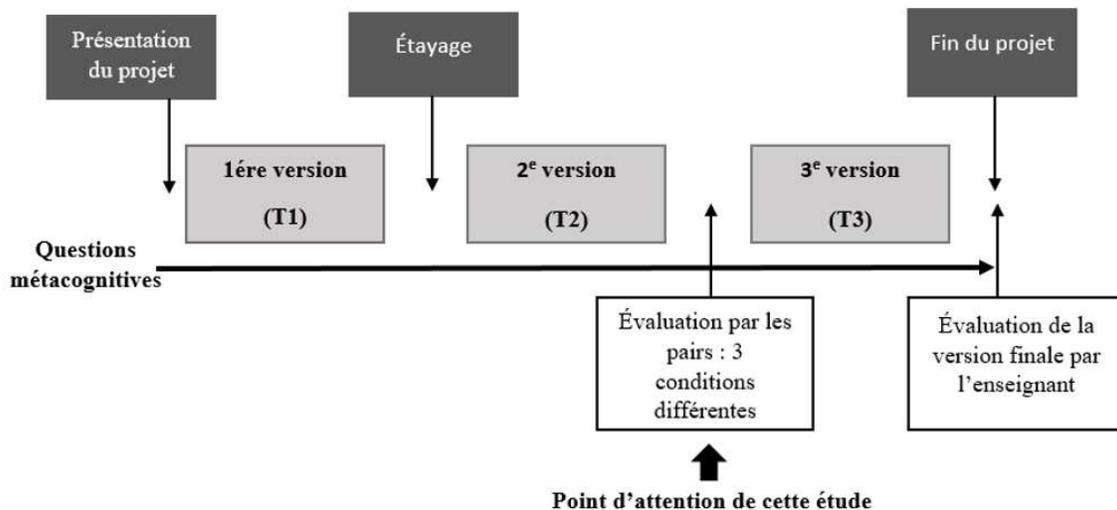


Figure 1. Schématisation du dispositif d'enseignement mis en place pour l'étude

¹ Initialement, nous avons prévu de travailler avec deux classes de cinquième primaire et deux classes de sixième primaire afin d'analyser les différences et ressemblances entre ces deux niveaux. Malheureusement, le contexte de la crise sanitaire, ne nous a pas permis de mettre ce dispositif en place, ce qui explique pourquoi nous avons collaboré avec une seule classe de cinquième primaire.

Plus précisément, l'ensemble des élèves des trois classes a été amené à créer une vidéo qui explique un jeu de société pour un public d'élèves plus jeunes. C'est cette vidéo qui a fait l'objet de l'évaluation des composantes de l'oral. La thématique du jeu de société a été choisie en collaboration avec les enseignants participant au projet. Trois raisons sous-tendent ce choix : (1) le dispositif itinéraire préconise de mettre les élèves dans un projet qui les intéresse (Colognesi & Lucchini, 2018a), le côté ludique du jeu de société permet donc d'atteindre cette recommandation ; (2) les vidéos réalisées sont à destination des élèves plus jeunes de l'école. Les enseignants de ces élèves plus jeunes ont souhaité que cette thématique soit abordée pour qu'ils puissent eux-mêmes intégrer ces vidéos dans leurs séquences d'apprentissage ; (3) cette mise en projet permet de travailler le genre explication avec les élèves. L'explication est un oral hétérogène : il peut être spontané ou préparé et encore monologal (avec un locuteur) ou dialogal (avec plusieurs locuteurs) (Grandaty, 1998). Le point commun de ces différents oraux explicatifs est de répondre à un questionnement de l'interlocuteur et de lui fournir les clés de compréhension pour y répondre (Grandaty, 1998 ; Plane 2001). Dans le cadre de cette étude, nous proposons aux élèves de réaliser un oral préparé monologal permettant de répondre à la question « comment joue-t-on à ce jeu ? ». Par ailleurs, le choix de l'explication d'un jeu permet de travailler plus spécifiquement la compétence des élèves à adapter leur discours pour des élèves plus jeunes qu'eux, à identifier les différentes catégories d'informations pouvant être données (matériel, règles du jeu, but du jeu, ...) et à structurer ces informations de manière intelligible pour l'interlocuteur tout en manipulant un support matériel (pion, plateau...).

Après un temps où les paramètres de la situation de communication sont discutés, chacun a réalisé une première version orale, filmée par un autre élève à l'aide d'une tablette (Temps 1)². À la suite de cette première version, un enseignement des caractéristiques principales d'une explication est réalisé suivant les préconisations de Colognesi et Lucchini (2018b). Cet étayage permet essentiellement de travailler trois composantes de l'oral : *l'intention de communication*, *l'élaboration du contenu* et *l'organisation du message*.

Suite à cela, les élèves ont fait une deuxième version de leur explication (Temps 2). Cette version a été filmée de la même façon et a fait l'objet de l'évaluation par les pairs, dans les trois conditions présentées plus haut.

Ainsi, dans la classe condition grille libre et dans la classe condition grille imposée, une grille d'évaluation est présentée aux élèves. Cette grille (*disponible en annexe 1*) est le fruit d'un travail réalisé lors d'une recherche collaborative (Wiertz et al., 2020) et est structurée selon les composantes de l'oral déjà développées *supra* et adaptées à l'explication orale. La grille est constituée de deux parties. La première est un espace de prise de notes qui permet à l'évaluateur de retranscrire les informations entendues. La seconde partie rassemble une série de critères (repris dans le *tableau 2*) pour lesquels les évaluateurs doivent se positionner. Les différents critères ont été créés sur la base des spécificités de chacune des six composantes de l'oral présentées *supra* (Colognesi & Hanin, 2020). Ainsi, chaque composante est constituée du nombre de critères nécessaires pour l'analyser finement et entièrement. Le groupe collaboratif a également veillé à ce que l'échelle de mesure employée soit appropriée pour chaque critère, ce qui implique une variation en termes d'échelon (Wiertz et al., 2020).

² Pour toutes les versions de l'explication, les élèves ont pu préparer leur explication pendant 10 minutes en s'aidant d'une feuille de brouillon.

Suivant les préconisations de Laveault et Miles (2008), un temps de travail sur la grille a été réalisé avec les élèves, d'une durée de deux périodes de 50 minutes, comprenant la présentation de son fonctionnement et de ses critères ainsi qu'un entraînement à son utilisation. Lors de ces deux périodes, les élèves ont eu l'occasion de poser toutes leurs questions relatives à la compréhension de la grille.

C'est suite à ce travail que les élèves, par sous-groupes de 4 ou 5 (définis par l'enseignant au début du projet), ont évalué la deuxième version de leurs pairs. Pour ce faire, l'ensemble du sous-groupe a regardé la vidéo de chaque membre tout en prenant des notes sur une grille ou une feuille de brouillon. Pour les trois conditions, l'ensemble des membres du sous-groupe a donné, après chaque visionnage et sur la base des notes prises, des rétroactions à l'orateur. Comme évoqué *supra*, dans la condition *grille imposée*, les élèves ont dû utiliser l'ensemble de la grille, pour formuler leur rétroaction ; dans la condition *grille libre*, ils l'utilisaient comme ils le souhaitent pour formuler leurs commentaires. Dans la condition *sans grille*, les élèves n'ont pas reçu de grille et se sont appuyés uniquement sur une feuille de brouillon.

Enfin, à partir de ces retours et d'un rappel de ce qui a été vu, les élèves ont réalisé une troisième et dernière version orale de leur explication (Temps 3). C'est cette version, toujours filmée, qui a été présentée aux destinataires.

L'ensemble de l'intervention s'est étalé sur trois semaines et a duré 10 périodes de 50 minutes dans la condition *sans grille* et 12 périodes pour les deux conditions avec grille (incluant les 2 périodes de travail sur l'instrument). Dans une démarche collaborative (Desgagné & Larouche, 2010 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015), un des enseignants a participé à la réalisation du dispositif pour une meilleure adaptation de celui-ci au terrain ; il a pu former ses collègues aux étapes du dispositif. Par ailleurs, les enseignants des trois classes ont reçu un vade-mecum reprenant en détail le dispositif. Deux rencontres ont également été organisées avec les trois enseignants et la chercheuse de référence afin d'accompagner la mise en place du projet.

3.3. Récolte et analyse des données

3.3.1. Volet quantitatif

Pour répondre à notre première question de recherche, développée *supra*, l'ensemble des vidéos, pour les trois versions, a été visionné et codé. Cela correspond à 141 vidéos allant de 30 secondes à quelques minutes. Pour obtenir une mesure des six composantes de l'oral, la chercheuse de référence a complété la grille d'évaluation utilisée par les élèves, en référence à un vade-mecum reprenant les consignes d'évaluation pour chaque critère. Ensuite, les annotations prises au moyen de la grille ont été encodées et les items demandant des modifications ont été transformés sur la base du *tableau 2*.

Tableau 2. Critères utilisés pour mesurer les composantes de l’oral

Composantes de l’oral	Critères	Type de mesure du critère
Adaptation à la situation de communication (/6)	a. L’orateur fait attention à son ou ses interlocuteurs b. Manière de mener l’interaction	0 (non) ou 1 (oui) est attribué à ce critère Nombre d’occurrences où l’orateur utilise une méthode différente pour interagir avec son interlocuteur. <i>Les résultats ont été transformés en échelle de Likert (voir Annexe 1)</i> Échelle allant de 0 (non) à 2 (oui)
Élaboration d’un contenu (/14)	c. L’explication est adaptée au public d. L’explication est compréhensible e. Les idées sont élaborées (accompagnées d’exemple, ...) f. Nombre de catégories (différentes) abordées g. Nombre d’idées globales (différentes) énoncées h. Nombre d’informations erronées énoncées (<i>item renversé</i>)	Échelle allant de 0 (non) à 2 (oui) Nombre d’occurrences. <i>Les résultats ont été transformés en échelle de Likert (voir Annexe 1)</i>
Organisation du message (/8)	i. Qualité de l’introduction j. Les différents éléments apparaissent les uns après les autres de manière cohérente k. Qualité de la conclusion	Échelle allant de 0 (faible) à 3 (excellent) Échelle allant de 0 (non) à 2 (oui) Échelle allant de 0 (faible) à 3 (excellent)
Aspects grammaticaux et lexicaux (/5)	l. L’orateur utilise un vocabulaire adapté m. L’orateur commence ses phrases sans les terminer n. L’orateur a des tics de langage	Échelle allant de 0 (pas adapté) à 1 (adapté) Échelle allant de 0 (souvent) à 2 (jamais)
Éléments para verbaux (/12)	o. Le volume est adapté p. Le débit de parole est adapté q. L’articulation est distincte r. L’expressivité est adéquate	Échelle allant de 0 (pas adapté) à 3 (excellent)
Éléments non verbaux (/9)	s. Le regard accompagne le discours t. Les gestes sont de qualité u. Utilisation du matériel mis à disposition de l’élève	Échelle allant de 0 à 3 Échelle allant de 0 à 4 Échelle allant de 0 à 2

Tous les critères demandant à l’évaluateur d’inscrire des occurrences ont été transformés en échelle. Pour cela, quatre niveaux ont été créés sur la base du maximum obtenu. Un exemple est présenté dans le *tableau 3* et l’ensemble des transformations est disponible en *annexe 2*. Ensuite, pour chaque temps de mesure, les critères ont été additionnés pour former six scores représentant chacun une des composantes de l’oral. Pour finir, ces scores ont été remis sur 10 puis additionnés pour donner un score total sur 60.

Tableau 3. Exemple de transformation d’échelle

Critère	Mesure	Maximum	Échelle transformée
Nombre d’idées globales énoncées	Occurrences	22	0 : 0-5
			1 : 6-11
			2 : 12-17
			3 : 18 et +

Une analyse ANOVA a permis d’identifier les différences de moyenne pour les six composantes de l’oral entre les conditions pour le temps 1 et le temps 3. Par ailleurs, des analyses ANOVA à mesures répétées ont été réalisées sur l’ensemble des données pour identifier l’effet du dispositif et des conditions sur les composantes de l’oral. Pour les différents tests post hoc réalisés, le test de Bonferroni a été utilisé afin de contrôler le taux d’erreur global. En accord avec Green et Salkind (2017), nous considérons une taille d’effet partielle (η^2) comme faible lorsqu’elle est supérieure à .01, comme modérée lorsqu’elle dépasse .09 et comme grande au-delà de .14.

3.3.2. Volet qualitatif

Pour répondre à notre seconde question de recherche, tous les échanges réalisés lors des évaluations par les pairs ont été enregistrés puis retranscrits. Cela correspond à 18 643 mots pour la condition *grille imposée*, 5018 mots pour la condition *grille libre* et 2339 mots pour la condition *sans grille*. Une analyse de contenu (L'Ecuyer, 1990) en suivant un modèle mixte (utilisation de catégories issues de la littérature ainsi qu'émergence de nouvelles catégories) a été effectuée sur l'ensemble du matériau. Les moments de discussion où les élèves n'étaient pas directement centrés sur la tâche n'ont pas été pris en compte. En tout, six catégories ont été mises en évidence, 1697 unités de sens ont été identifiées dans la condition *grille imposée*, 624 pour la condition *grille libre* et 439 pour la condition *sans grille*.

4. Résultats

Dans cette section, nous allons commencer par identifier les progrès des élèves pour les différentes composantes de l'oral à travers le dispositif en fonction de la condition mobilisée. Une compréhension plus fine de ces résultats est proposée dans un second temps où les différences de fonctionnement entre les conditions seront explicitées.

4.1. Q1 : Le fait de construire une évaluation par les pairs sur la base d'une grille utilisée librement ou de manière imposée impacte-t-il positivement le développement des composantes orales ?

4.1.1. État de la compétence à communiquer oralement des élèves au départ et à l'arrivée

Les résultats de l'ANOVA (*tableau 4*) indiquent que les classes ne sont pas, au T1, équivalentes pour quatre composantes de l'oral ainsi que pour le score total. En effet, les élèves de la condition *grille libre* présentent des scores moyens significativement moins élevés que les élèves des deux autres conditions pour l'*élaboration du contenu* ($F(2,43)=11.83, p<0.001$), les *aspects non verbaux* ($F(2,43)=6.85, p<0.01$) ainsi que pour le *score total* ($F(2,43)=5.26, p<0.01$) et significativement moins élevés que les élèves de la condition *grille imposée* pour les *aspects para verbaux* ($F(2,43)=4.09, p < 0.05$). Ces différences peuvent s'expliquer par le fait que ces élèves sont d'un niveau scolaire inférieur (P5) à celles des deux autres classes (P6). Par ailleurs, les élèves dans la condition *grille imposée* ont des résultats plus faibles que ceux dans la condition *sans grille* ($F(2,43)=3.86, p < 0.05$) pour les *aspects grammaticaux et lexicaux*.

Tableau 4. Analyses descriptives, test ANOVA I et test post-hoc pour les composantes orales au T1 pour chacune des classes

Moyennes	Intention de communication /10	Élaboration du contenu /10	Organisation du message /10	Aspects grammaticaux et lexicaux /10	Aspects para verbaux /10	Aspects non verbaux /10	Total /60
1. Sans grille	6,37 (2,37)	6,65 (1,45)	6,99 (1,79)	8,62 (1,58)	8,48 (1,26)	7,65 (1,66)	44,77 (6,47)
2. Grille libre	5,95 (2,14)	4,29 (1,27)	7,22 (1,36)	9,17 (1,08)	7,32 (1,82)	6,03 (2,45)	39,98 (4,34)
3. Grille imposée	7 (1,57)	6,8 (1,9)	7,33 (1,38)	7,44 (2,26)	8,67 (0,93)	8,44 (1,01)	45,69 (3,74)
ANOVA F(2,43)		11,83 ***		3,86 *	4,09 *	6,85 **	5,26 **
Résultats du test de Bonferonni	N.S.		N.S.				
		2 < 1 et 3		3 < 2	2 < 3	2 < 1 et 3	2 < 1 et 3

Note. * : résultat significatif au seuil $p < .05$; ** : résultat significatif au seuil $p < .01$; *** : résultat significatif au seuil $p < .001$

En revanche, les résultats de l'ANOVA (tableau 5) au temps 3 ne mettent pas en évidence des scores moyens significativement différents entre les trois conditions, sauf pour l'organisation du message où, dans la condition *sans grille*, des résultats inférieurs aux deux autres conditions sont à relever ($F(2,44)=4.21, p < 0.05$). Cela semble montrer que l'écart entre les conditions s'est réduit à la fin du dispositif. Cependant, certains élèves atteignent le maximum des points pour certaines composantes dès la première version. Ces résultats amènent à considérer l'existence d'un plafond dû à la prise de mesure qui ne permet pas d'analyser finement la progression des élèves.

Tableau 5. Analyses descriptives, test ANOVA I et test post-hoc pour les composantes orales au T3 pour chacune des classes

Moyennes	Intention de communication /10	Élaboration du contenu /10	Organisation du message /10	Aspects grammaticaux et lexicaux /10	Aspects para verbaux /10	Aspects non verbaux /10	Total /60
1.Sans grille	7,35 (1,77)	6,29 (1,36)	7,38 (0,87)	8,43 (1,5)	8,92 (1,01)	8,23 (1,47)	46,62 (4,15)
2.Grille libre	6,78 (2,57)	6,77 (0,92)	7,94 (1,05)	8,45 (1,22)	8,33 (1,7)	7,61 (2,42)	46,64 (4,91)
3.Grille imposée	7,6 (1,71)	6,87 (1,36)	8,26 (0,7)	9,17 (1,05)	8,64 (1,05)	8,4 (1,57)	48,96 (3,5)
ANOVA F(2,44)	N.S.	N.S.	4,21 *	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.
Résultats du test de Bonferonni			1 < 3				

Note. * : résultat significatif au seuil $p < .05$; ** : résultat significatif au seuil $p < .01$; *** : résultat significatif au seuil $p < .001$

4.1.2. Effets du dispositif et de la condition sur le développement des composantes orales

Les résultats de l'ANOVA à mesures répétées, présentés dans le *tableau 6*, permettent d'observer l'effet du dispositif (effet intra sujet) ainsi que des différentes conditions (effet inter sujets) sur le développement des composantes de l'oral.

Pour l'ensemble des élèves, il ressort une augmentation significative de l'*intention de communication* ($F(2,84)=4.16, p < 0.05, \eta^2=0.09$) et des *aspects non verbaux* ($F(2,84)=6.65, p < 0.01, \eta^2=0.14$). D'après le test de Bonferroni, ces augmentations sont uniquement significatives entre le T1 et le T3 ($MD=0.97, p < 0.05$; $MD=0.89, p < 0.01$). Par ailleurs, aucune différence entre les conditions n'a été mise en évidence. Ainsi, le dispositif a eu un effet, indépendamment de la condition, sur le développement de ces compétences chez les élèves.

Pour les quatre autres compétences, aucune progression significative à travers les trois versions n'est identifiée. Par contre, le niveau moyen des élèves pour l'*élaboration du contenu* est significativement différent entre les conditions ($F(2,42)=14.11, p < 0.001, \eta^2=0.4$). Le test de Bonferroni indique que les scores moyens de la condition *grille libre* sont significativement inférieurs à ceux de la condition *grille imposée* ($MD = -1.79, p < .001$) et de la condition *sans grille* ($MD = -1.38, p < 0.01$). Une différence entre conditions est également observée pour l'*organisation du message* ($F(2,42)=3.86, p < 0.05, \eta^2=0.15$), les résultats moyens de la condition *sans grille* étant significativement inférieurs à la condition *grille imposée* ($MD = -.68 ; p < 0.05$). Ces

résultats confirment, avec une grande taille d'effet, que le niveau des élèves entre les conditions pour ces deux composantes n'est pas équivalent et ce indépendamment du dispositif mis en place.

Tableau 6. Mesure ANOVA à mesures répétées sur l'effet du dispositif, de la modalité et de son interaction pour chacune des composantes de l'oral ainsi que pour le total de celles-ci

		Sommes des carrés	dl	Carré moyen	F	η^2
Intention de communication	Effet intra sujet	21,38	2	10.69	4.16*	.09
	Interaction	3,22	4	.8	.31	.01
	Effet classe	14.04	2	7.02	.88	.04
Elaboration du contenu	Effet intra sujet	13.23	2	6.62	3.08	.07
	Interaction	42.05	4	10.51	4.89	.19
	Effet classe	72.58	2	36.29	14.11***	.40
Organisation du message	Effet intra sujet	9.87	2	4.93	2.8	.06
	Interaction	1.45	4	.36	.21	.06
	Effet classe	11.75	2	5.87	3.86*	.15
Aspects grammaticaux et lexicaux	Effet intra sujet	3.75	2	1.87	1.13	.03
	Interaction	35.39	4	8.85	5.35*	.2
	Effet classe	2.8	2	1.4	.62	.03
Aspects paraverbaux	Effet intra sujet	5.61	1.66	3.38	2.9	.06
	Interaction	7.17	3.32	2.16	1.85	.08
	Effet classe	13.14	2	6.57	2.01	.09
Aspects non verbaux	Effet intra sujet	21.67	2	10.84	6.65**	.14
	Interaction	13.36	4	3.34	2.05	.09
	Effet classe	30.61	2	15.3	2.86	.12
Total	Effet intra sujet	326.118	2	181.06	16.58***	.28
	Interaction	85	4	21.25	1.95	.08
	Effet classe	441.46	2	220.73	4.64*	.18

Note. * : résultat significatif au seuil $p < .05$; ** : résultat significatif au seuil $p < .01$; *** : résultat significatif au seuil $p < .001$

Pour les *aspects grammaticaux et lexicaux*, un effet d'interaction significatif apparaît ($F(4,84)=5.35$ $p>0.01$, $\eta^2=0.2$) avec une grande taille d'effet. De fait, pour les deux conditions avec *grille*, les résultats moyens augmentent après l'évaluation par les pairs, alors qu'ils diminuent pour la condition *sans grille* (voir *figure 2*). Par ailleurs, pour la condition grille libre et sans grille, les résultats finaux sont moins bons que les résultats au T1.

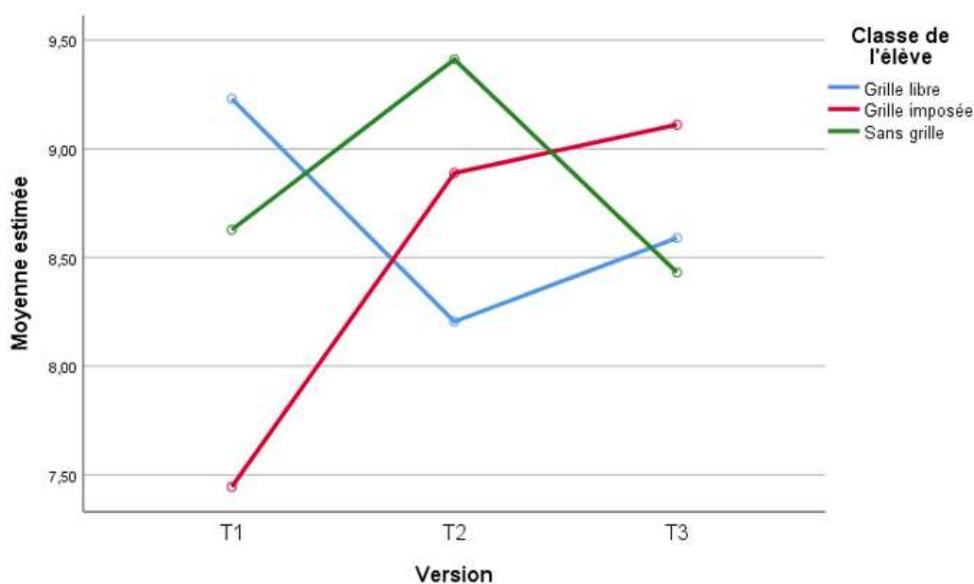


Figure 2. Diagramme à trois lignes brisées présentant l'évolution de la composante « aspect grammaticaux et lexicaux » en fonction de la condition

Pour le score total, les analyses montrent une augmentation moyenne significative des productions des élèves à travers le dispositif ($F(2,84)=16.58, p < 0.001, \eta^2=0.28$). Le test de Bonferroni indique que les résultats au T3 sont significativement plus élevés qu'au T1 ($MD=3.97 ; p < 0.001$) et qu'au T2 ($MD=2.6 ; p < 0.001$). Une différence entre les conditions est également observée ($F(2,42)=4.54, p < 0.05, \eta^2=0.18$) : la condition *grille libre* obtient des scores totaux moyens inférieurs à ceux de la condition *grille imposée* ($MD=-4.59 ; p < 0.05$). Cependant, aucun effet significatif d'interaction n'a été trouvé (voir *figure 3*), ce qui indique que l'augmentation du score total à travers le dispositif ne peut pas être imputable aux conditions.

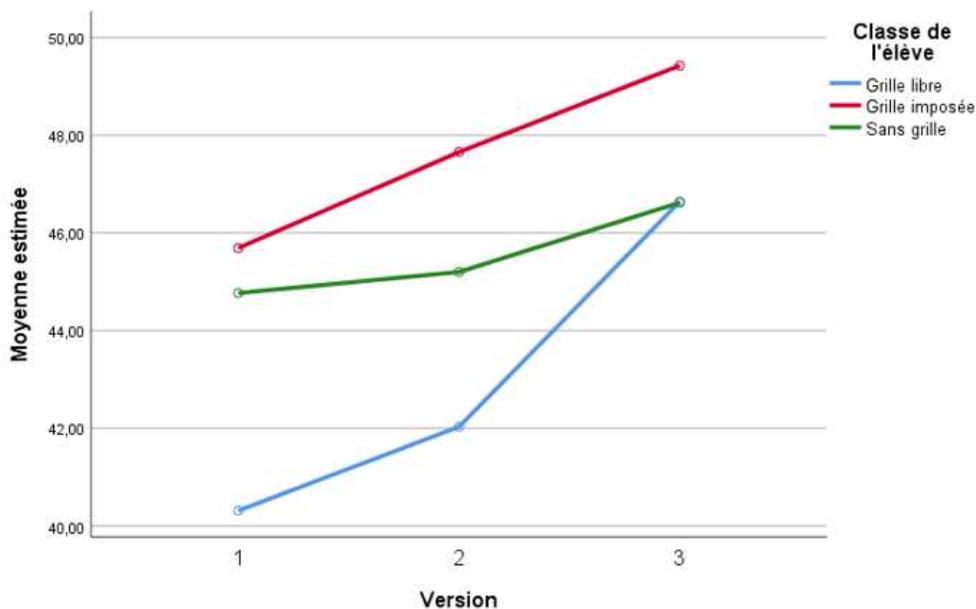


Figure 3. Diagramme à trois lignes brisées présentant l'évolution du total des composantes orales en fonction de la condition

En somme, bien que des différences entre conditions soient observées et que les résultats confirment l'influence du dispositif dans son ensemble sur le développement du total des composantes ainsi que sur deux de celles-ci, il n'y a pas d'impact positif de l'utilisation d'une grille critériée, aussi bien imposée qu'utilisée librement.

Les résultats de l'analyse qualitative, présentés dans la section suivante, amènent à mieux comprendre pourquoi notre hypothèse ne s'est pas vérifiée.

4.2.Q2: Comment se passe l'évaluation par les pairs lorsque les élèves n'utilisent pas de grille, ou lorsqu'ils l'emploient librement ou de manière imposée ?

L'analyse réalisée a permis de faire émerger trois thèmes : les **interactions sociales**, les **commentaires donnés par les évaluateurs** et les **réactions de l'évalué**. Le *tableau 7* offre une vue d'ensemble de ces thèmes, des catégories qui les composent et du nombre d'unités de sens répertorié pour chaque condition. La colonne « pourcentage » de ce tableau permet d'identifier, au sein d'une même condition, la répartition des unités de sens au travers des différentes catégories. Des tableaux similaires sont repris en *annexe 3* pour chacune des sous-catégories identifiées. Dans la section suivante, nous présentons chacun de ces thèmes en détail.

Tableau 7. Synthèse des catégories identifiées dans l'analyse qualitative

Thèmes	Catégories	Grille imposée		Grille libre		Sans grille	
		Nombre d'unités de sens	Pourcentage	Nombre d'unités de sens	Pourcentage	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Les interactions sociales	Modalités d'échange au sein du groupe	343	20,21%	79	12,66%	68	15,49%
	Modalités pour faire passer le message	97	5,71%	62	9,93%	84	19,13%
Les commentaires donnés	Nature des commentaires	330	19,45%	279	44,71%	180	41 %
	Explication du commentaire	59	3,48%	38	6,1%	42	9,58%
	Utilisation de notes pour formuler les commentaires	669	39,42%	124	19,87%	13	2,96%
L'orateur	Réaction de l'orateur aux commentaires	199	11,73%	42	6,73%	52	11,84%
Total		1697	100%	624	100%	439	100%

4.2.1. Les interactions sociales

Au vu de la nature interpersonnelle de l'évaluation par les pairs (Van Gennip et al., 2009), il est naturel que les échanges ne se soient pas uniquement centrés sur le contenu des rétroactions et que certaines unités de sens concernent les interactions sociales vécues au sein du groupe. Deux catégories composent ces interactions : les *modalités d'échange au sein du groupe* et les *modalités pour faire passer le message*.

4.2.1.1. Modalités d'échange au sein du groupe

Quand ils se trouvent en sous-groupes, les élèves prennent le temps d'explicitier leur fonctionnement et de réagir aux commentaires donnés par les autres membres. Il est à noter que plus d'unités de sens sont trouvées dans cette catégorie pour la condition *grille imposée*³.

Ainsi, dans les trois conditions, les élèves prévoient l'*organisation de la prise de parole*⁴ en (s') attribuant la parole et en indiquant où en est la discussion (*extrait 1*). Ils gèrent aussi la parole en faisant des *rappels à l'ordre* (*extrait 2*).

³ Les unités de sens pour chaque catégorie ont été transformées en pourcentages. Ainsi, pour l'ensemble de cette partie, lorsque nous comparons le nombre d'unités de sens d'une modalité à l'autre, nous avons vérifié que la différence se marque également au niveau des pourcentages. Plus d'informations en ce sens sont disponibles dans l'*annexe 3*.

Extrait 1 – S3 « Ok, maintenant on va faire du coup les commentaires de X »⁵

Extrait 2 – I2 « Tu feras ça après, c'est pas ton tour »

En plus de la gestion des prises de parole, d'autres aspects ressortent, liés aux interactions entre les élèves. Ainsi, dans les discussions, les élèves reviennent *sur un avis antérieur* pour l'approuver ou le rediscuter (*extrait 3*), ils *reformulent* les commentaires donnés par un autre élève, ils *interrogent* les autres membres du groupe (*extraits 4*) et font preuve d'*humour* entre eux (*extrait 5*).

Extrait 3 – S1 : « Je pense la même chose »

Extrait 4 – I3 : « Tout le monde est d'accord ? »

Extrait 5 – I1 : « X elle dit oui à tout (l'élève fait un clin d'œil à X) »

4.2.1.2. Modalités pour faire passer le message

En plus d'échanger sur leur fonctionnement de groupe, les élèves font également attention à la manière dont ils divulguent leur opinion sur la prestation des autres.

Ainsi, les élèves font précéder leur commentaire par une expression explicitant que ce n'est que leur *opinion personnelle* et non pas une vérité absolue (*extrait 6*). Ils utilisent aussi des termes spécifiques pour nuancer les propos : des *modérateurs de fréquence ou d'intensité*, comme *parfois, un petit peu*, pour atténuer un commentaire donné ; des *amplificateurs* en ponctuant leur phrase par des expressions comme *tout le temps, jamais* ; des *contre balancements* pour apporter un petit élément négatif après un commentaire positif ou inversement (*extrait 7*).

Extrait 6– L1 : « **Moi je trouve** que tu devrais parler un peu plus fort »

Extrait 7 – I2 : « Je trouvais que c'était bien **mais** tu parlais pas assez fort »

Certains élèves utilisent aussi des stratégies de *déresponsabilisation* de l'orateur qui permettent de mettre en exergue que ce n'est pas de la faute de l'orateur si tout n'est pas parfait actuellement (*extrait 8*). D'autres tentent de *dédramatiser* en précisant que ce n'est pas grave de faire des erreurs (*extrait 9*) ou *reconnaissent la difficulté* en expliquant qu'ils sont conscients que ce n'est pas évident de faire mieux (*extrait 10*).

Extrait 8 – S2 : « ça c'est pas sa faute mais la tablette elle est pas terrible »

Extrait 9 – L3 : « Tu t'es un peu trompé dans les gestes et des trucs comme ça, **bon ça c'est pas très grave** »

⁴ Pour l'ensemble des catégories trouvées, les sous-catégories qui ont émergé ont été mises en italique dans le texte.

⁵ Les verbatims seront précédés d'un numéro correspondant au sous-groupe dans lequel ils ont été émis ainsi que de la lettre « I » si l'extrait provient de la condition *grille imposée*, la lettre « L » pour la condition *grille libre* et la lettre « S » pour la condition *sans grille*.

Extrait 10 – S3 : « Même si je sais que c'est un peu stressant »

4.2.2. Les commentaires donnés

Au-delà de ces modalités de fonctionnement et de diffusion du message, il y a le message en lui-même. Ainsi, ce thème reprend les éléments relatifs au contenu des rétroactions : la *nature des commentaires*, l'*explication du commentaire* et l'*utilisation de notes pour donner un commentaire*.

4.2.2.1. Nature des commentaires

La nature des commentaires, en accord avec Rodet (2000), est informative, prescriptive ou suggestive.

Les *commentaires informatifs* sont ceux le plus souvent trouvés dans les trois conditions. Les élèves y énoncent des aspects déjà acquis par l'orateur, ou au contraire qui n'ont pas été bien réalisés à leurs yeux (*extrait 11*). Plus de commentaires positifs sont trouvés dans la condition *grille imposée* (175 unités positives contre 105 négatives) et *grille libre* (185 unités positives contre 54 négatives) et inversement pour la condition *sans grille* (33 unités positives contre 102 négatives). De plus, dans les trois conditions, la majorité des commentaires informatifs peut être reliée à une des six composantes de l'oral (comme l'*extrait 12* qui peut être associé à l'*intention de communication*). À l'inverse, surtout dans la condition *sans grille*, certains commentaires sont soit centrés sur l'orateur lui-même (*extraits 13*) soit correspondent à des aspects non maîtrisables de l'explication (*extrait 14*).

Extrait 11 – I1 : « C'est arrivé genre 2,3 fois que tu commences des phrases sans les terminer »

Extrait 12 – L3 : « Tu expliques bien pour des plus petits que nous »

Extrait 13 – L3 : « T'es super marrante »

Extrait 14 – L2 « J'aime bien tout **sauf les bruits de fond** »

Pour leurs *commentaires prescriptifs*, les moins efficaces selon Rodet (2000), les élèves donnent des injonctions à l'orateur (*extrait 15*). Ils sont un peu plus présents dans la condition *sans grille*.

Extrait 15 – S1 « Tu devrais parler un peu plus fort ».

Quant aux *commentaires suggestifs*, à privilégier selon Rodet (2000), ils correspondent aux commentaires où les élèves proposent des pistes de solution afin d'améliorer l'explication de l'orateur (*extrait 16*). Les commentaires suggestifs sont plus donnés dans la condition *grille imposée* que dans les deux autres conditions.

Extrait 16 : « C'est peut-être mieux de dire d'abord je m'appelle [...] »

4.2.2.2. Explication du commentaire

Dans cette catégorie sont regroupées les unités de sens où les élèves expliquent leur commentaire. Comparativement aux autres catégories, très peu d'unités de sens sont identifiées

ici. Il semblerait que, spontanément, les élèves justifient peu leurs commentaires. Néanmoins, lorsqu'ils le font, sept façons de faire ressortent de l'analyse.

Ainsi, pour justifier leur jugement, les élèves évoquent un *extrait de la présentation* (extrait 17) ; font part d'une *expérience subjective* en exprimant leur ressenti (extrait 18) ; *comparent* les possibilités de l'orateur à celles d'autres élèves (extrait 19) ; font référence *aux règles du jeu* dont il est question pour mettre en évidence les erreurs de l'orateur ; interprètent la *réaction possible des interlocuteurs* (extrait 20) ou encore s'appuient sur *l'environnement de l'orateur* (extrait 21). En plus, les élèves des conditions *avec grille* donnent des *exemples fictifs*, en mettant en évidence des éléments concrets imaginés qui n'ont pas été donnés par l'orateur lors de l'explication (Extrait 22).

Extrait 17 – L2 : « Quand c'est le roi tu montres bien le roi et tout »

Extrait 18 - I1 : « Parce que là même moi j'ai pas tout compris »

Extrait 19 – S1 : « Moi par exemple je fais très beaucoup de tics de langage mais c'est parce que je fais de la logopédie, alors que toi je sais très bien que tu pourrais ne pas faire de tics de langage »

Extrait 20 – S3 « Parce que les petits ils ont vraiment envie d'avoir des grands très gentils »

Extrait 21 – L4 « Du coup fais bien attention de bien parler fort surtout quand on est dehors **parce qu'il y a plein de gens qui passent et tout** »

Extrait 22 – I3 - « Ben oui tu as un vocabulaire adapté, **tu n'utilises pas beaucoup machin truc chose bidule** »

4.2.2.3. Utilisation de notes pour formuler les commentaires

Dans cette catégorie sont regroupées toutes les unités de sens où les élèves, pour donner leurs commentaires, s'appuient sur des notes. Ainsi, soit ils utilisent explicitement la grille d'évaluation de l'oral (conditions *grille imposée* et *grille libre*) soit leur feuille de brouillon (condition *sans grille*). Pour la condition sans grille, treize unités de sens font *référence à la feuille de brouillon* (extrait 23). Ainsi, très peu d'élèves explicitent cette utilisation.

Extrait 23 – S1 : « **Ben moi j'ai mis**, il n'y a pas de démonstration du jeu »

Par contre, les élèves des conditions *avec grille*, surtout dans la condition *imposée*, s'appuient beaucoup sur la grille pour formuler leur jugement. Dans la condition *grille imposée*, les élèves vont majoritairement *indiquer la réponse* qu'ils y ont cochée sans pour autant traduire ce que cela signifie pour l'orateur (extrait 24). À l'inverse, les élèves de la condition *grille libre* utilisent principalement *la grille comme checklist* pour guider la conversation. Ici, ils lisent un critère de la grille pour engager la discussion sur ce sujet, ce qui leur permet de discuter des différents critères proposés, sans se restreindre à uniquement énoncer les réponses qu'ils ont annotées sur la grille (extrait 25). Les élèves de la condition *grille libre* utilisent donc la grille de manière plus pertinente pour donner des commentaires plus complets.

Extrait 24 - I2 : « Pour l'explication est compréhensible, j'ai mis un peu ».

Extrait 25 – S1 : « Du coup pour **l'explication est adaptée au public ben oui parce que** tu regardes la caméra et t'expliques ça bien pour des plus petits que nous »

De plus, au vu de la complexité de la grille, des discussions sur l'endroit où se situe le groupe sur la grille (*extrait 26*) ainsi que sur la *signification d'un item* (*extrait 27*) sont identifiées, surtout dans la condition *grille imposée*.

Extrait 26 - I1 : « Euh X on est pas là, on est ici »

Extrait 27 – I1 : « Parce que c'est pas ça l'intonation, c'est le point d'exclamation, point d'interrogation »

4.2.3. Les réactions de l'évalué

La réaction de l'orateur aux commentaires reçus est également essentielle pour comprendre les effets de l'utilisation d'une grille critériée. Ainsi, cette catégorie reprend 8 types de réactions possibles chez l'orateur.

Dans la condition *grille imposée*, les élèves ont tendance à être d'*accord* avec le commentaire reçu (*extrait 28*) alors que, dans les deux autres conditions, les élèves vont plus souvent mettre en évidence qu'ils sont en *désaccord* avec le commentaire reçu et/ou qu'ils n'auraient pas pu faire autrement (*extrait 30*).

Extrait 28 – I2 : « *Ouais je sais* »

Extrait 29 – I4 : « Ouais ben en même temps il y avait énormément de bruit »

Les orateurs ont des réactions plus proactives dans la condition *grille imposée*. Effectivement, ils vont réaliser des *évaluations formatrices* en mettant en évidence des éléments qu'ils devraient *améliorer* (*extrait 30*), *poser des questions* (*extrait 31*) et proposer des *pistes d'amélioration* pour répondre aux commentaires reçus (*extrait 32*).

Extrait 30 – I1 « Le regard alors moi je dis c'est bof parce que de temps en temps je regarde ma feuille je suis tout le temps gnuuu (en regardant vers le bas) »

Extrait 31 – S1 : « Tu trouvais que j'articulais bien ? »

Extrait 32 – I2 « Je devrais moins l'utiliser je devrais plus parler »

Dans les trois conditions, les orateurs vont également *remercier* les autres élèves pour les commentaires ou partager un *ressenti émotionnel* (*extrait 33*). Dans les conditions avec les grilles, les élèves vont également réagir avec *humour* aux commentaires donnés (*extrait 34*).

Extrait 33 – S3 « Oh non je n'aime pas les commentaires »

Extrait 34 – I3 « Tu ne m'entendais pas ? ALORS BONJOUR (l'orateur augmente exagérément le son) »

En définitive, les résultats des analyses qualitatives nous permettent de mieux comprendre les résultats de notre première question de recherche. Effectivement, dans les conditions avec

grille, et surtout dans la condition *grille imposée*, les élèves lisent certains items sans véritablement fournir de conseils à l'orateur. Dans le même ordre d'idée, les élèves n'expliquent pas plus leurs commentaires dans les deux conditions avec grilles que dans celle sans grille. Malgré ces difficultés, les résultats mettent en évidence d'autres apports des grilles. Par exemple, plus de rétroactions ainsi qu'une posture plus proactive chez l'orateur sont présentes dans la condition *grille imposée*.

5. Discussion et conclusion

Dans cette contribution, nous avons mis en place un dispositif de réoralisation (Colognesi & Dolz, 2017), afin d'observer si l'utilisation d'une grille critériée impacte positivement l'évaluation par les pairs ainsi que la compétence à communiquer oralement des élèves de fin du primaire. Plus précisément, deux questions ont guidé nos investigations : (1) *Le fait de construire une évaluation par les pairs sur la base d'une grille utilisée librement ou de manière imposée impacte-t-il positivement le développement des composantes orales ?* (2) *Comment se passe l'évaluation par les pairs lorsque les élèves n'utilisent pas de grille, ou lorsqu'ils l'emploient librement ou de manière imposée ?*

Pour notre première question, les résultats des analyses quantitatives mettent en évidence un effet positif du dispositif pour l'*intention de communication*, les *aspects non verbaux* ainsi que pour le *score total* des six composantes de l'oral. Cependant, l'utilisation d'une grille, qu'elle soit imposée ou employée librement, n'a pas influencé les performances orales des élèves.

Ces résultats semblent contradictoires avec les études menées par Dumais (2012) et Colognesi et al. (2020) qui présentent une amélioration de la compétence à communiquer oralement suite à l'utilisation d'une grille critériée lors d'évaluations par les pairs. Mais dans ces études, l'ensemble des élèves a utilisé ce support, il était donc difficile de différencier les effets de l'évaluation par les pairs de ceux de l'utilisation d'une telle grille. C'est ce que nous avons pu faire dans notre travail, dont les résultats rejoignent ceux de la méta-analyse de Double et ses collègues (2020) : l'utilisation d'une grille ne permet pas d'augmenter les effets significatifs apportés par l'évaluation par les pairs.

La littérature précise, d'une part, que le contexte d'utilisation d'une grille critériée nuance les bénéfices sur les performances des élèves (Ashton & Davies, 2015) et, d'autre part, que son utilisation apporte d'autres avantages (Panadero et al., 2013 ; Peters et al., 2018). Ainsi, notre seconde question de recherche a permis d'investiguer comment les élèves utilisent une grille critériée pour faire de l'évaluation par les pairs, et ce que cette utilisation apporte à ce processus. Cinq aspects ressortent de nos analyses qualitatives.

Premièrement, en adéquation avec les résultats de Peters et ses collègues (2018), un plus grand nombre de rétroactions est observé lorsque les élèves utilisent une grille critériée, surtout dans la condition *grille imposée*. Ce constat peut s'expliquer par le fait que, contrairement à la condition *grille libre*, les élèves de la condition *grille imposée* s'appuient à de nombreuses reprises sur la partie prise de notes de la grille, ce qui ajoute du contenu aux échanges. Ainsi, imposer l'utilisation complète d'une grille renforce l'adoption d'une évaluation plus complète et analytique (Berthiaume et al., 2011 ; Lavoie & Bouchard, 2017), ce qui est un avantage pour un objet abstrait et subjectif comme l'oral (Dunbar et al., 2006).

Deuxièmement, pour les trois conditions testées, seule une minorité des rétroactions sont accompagnées d'explications. Or, en utiliser est une des caractéristiques à remplir pour fournir une rétroaction de qualité (Ashton & Davies, 2015). Dans le même ordre d'idée, la grande majorité des rétroactions était de nature informative (Rodet, 2000), ce qui est cohérent avec les résultats d'une étude antérieure (Colognesi et al., 2020). Il semblerait donc que, spontanément, les élèves donnent des commentaires qui s'inscrivent plus dans une dynamique d'énonciation d'observations plutôt que dans celle de proposer des suggestions, et ce indépendamment de l'utilisation d'une grille. Par contre, c'est dans la condition *sans grille* que se trouvent le plus de commentaires prescriptifs, à éviter selon Rodet (2020). Les commentaires suggestifs (à privilégier selon cet auteur) sont, quant à eux, plus présents dans la condition *grille imposée*, ce qui est un avantage en faveur de cette modalité de travail. Par ailleurs, dans les deux conditions *avec grille*, les commentaires donnés mettent plus en évidence les aspects positifs de la production. Peut-être que l'utilisation d'une grille fournit aux élèves une meilleure vue d'ensemble des composantes de l'oral (Berthiaume et al., 2011 ; Lavoie & Bouchard, 2017) et de ce qui peut être évalué (Bernal-Masuy & Renard, 2015 ; Dumais, 2012), ce qui leur permettrait ne pas se centrer uniquement sur les éléments qui posent problème. Ces résultats semblent donc en faveur de l'utilisation d'une grille critériée.

Pourtant, aucun apport significatif de celle-ci sur les composantes de l'oral n'a été identifié. Une première piste d'explication est que se centrer sur le positif protège les ressentis de la personne évaluée mais n'invite pas forcément aux progrès (Rodet, 2000). Une autre explication possible est que, dans les conditions *avec grille*, les commentaires des élèves sont cadencés aux critères apportés par la grille alors que, dans la condition *sans grille*, certaines rétroactions se centrent sur des éléments qui n'ont pas été repris par les critères. Une certaine liberté des propos est donc rendue possible par cette condition, ce qui pourrait avoir un avantage sur les performances des élèves. Cependant, c'est dans cette condition *sans grille* qu'il y a le plus de commentaires centrés sur l'orateur et sur des éléments non maîtrisables par celui-ci, ce qui est à éviter pour fournir des rétroactions efficaces (Brookhart, 2008) ; cette liberté est donc à double tranchant.

Troisièmement, il apparaît que, dans la condition *grille libre*, les élèves ont plutôt utilisé la grille comme une checklist pour guider leurs interactions et identifier les aspects à discuter. Cette stratégie permet aux élèves de ne pas oublier d'éléments importants et de discuter en sous-groupe chacun de ceux-ci alors que, dans la condition *grille imposée*, les élèves utilisent majoritairement la grille pour donner les réponses qu'ils y ont inscrites, sans pour autant faire le lien avec la production évaluée. Une dynamique plus sommative est ainsi suivie par ces élèves, comme souvent pour des élèves du primaire (Leenknecht & Prins, 2018). De ce fait, les élèves de la condition *grille libre* semblent mieux optimiser leur utilisation de la grille. Il est possible qu'au vu de la complexité de ce support, son utilisation complète dans la condition *imposée* provoque une surcharge cognitive chez les évaluateurs (Sweller et al., 2011) qui cherchent alors à employer la grille le plus simplement possible pour diminuer cette charge. À l'inverse, les élèves, dans la condition *grille libre*, peuvent contourner cette surcharge cognitive en se concentrant sur moins d'éléments, mais en augmentant la qualité de l'utilisation de ceux-ci. Il est possible qu'une augmentation du temps de formation et d'entraînement avec la grille réduise cette surcharge cognitive (Sweller et al., 2011) et permette aux élèves de l'utiliser de manière plus qualitative et complète (Ashton & Davies, 2015 ; Laveault & Miles, 2008). Impliquer les élèves dans la construction de la grille pourrait également permettre une meilleure compréhension et donc une meilleure maîtrise des critères par les élèves (Lafontaine, 2007).

Quatrièmement, dans la condition *grille imposée*, les orateurs ont montré une posture plus proactive : ils acceptent et identifient plus facilement les éléments à améliorer, posent plus de questions et proposent plus de pistes de solution. Ces résultats pourraient être expliqués par une meilleure compréhension chez les élèves des objectifs attendus et une plus grande confiance aux commentaires donnés par autrui (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Brendt et al., 2018 ; Hattie & Timperley, 2007), induite par l'obligation d'utiliser l'ensemble de la grille critériée. Ces résultats plaident en faveur d'une utilisation *imposée* du support. Cependant, certains élèves tendent à poser plus de questions, à être plus souvent d'accord ou justement en désaccord avec les commentaires donnés. Cette diversité de réactions rejoint l'idée que l'efficacité d'une grille est très variable d'un individu à l'autre (Panadero et al., 2013) et qu'elle dépend, entre autres, de la perception de la personne évaluée (Berndt et al., 2018).

Pour finir, un temps très conséquent a été utilisé dans la condition *grille imposée* pour gérer les interactions sociales au sein du sous-groupe et organiser son fonctionnement, ce qui pourrait avoir un effet positif sur les compétences communicationnelles des élèves (Gielen et al., 2011). Ces constatations appuient l'importance mise en évidence par Van Gennip et ses collègues (2015) de prendre en compte les variables interpersonnelles dans l'étude de l'évaluation par les pairs.

6. Limites et perspectives

Plusieurs limites de cette étude sont à mettre en évidence. Premièrement, le peu de participants complique l'observation d'effets significatifs et la généralisabilité des résultats ; et le fait que les trois groupes n'étaient pas du même niveau scolaire au départ ne permet pas une comparaison idéale, d'autant que la condition expérimentale est confondue avec l'effet enseignant. Répliquer cette étude avec plus d'élèves de compétences équivalentes au départ semble ainsi nécessaire. Deuxièmement, relativement aux résultats quantitatifs, certains élèves atteignent pour certaines composantes le maximum des points dès le premier temps de mesure. Ainsi, il est possible qu'un effet plafond n'ait pas permis de constater certains progrès chez les élèves. Affiner l'échelle d'appréciation pourrait être pertinent pour obtenir des données plus fines. Troisièmement, toutes les composantes de l'oral n'ont pas été travaillées en classe alors qu'elles ont été évaluées et utilisées lors de l'évaluation par les pairs, ce qui ne permet pas un bon alignement pédagogique (Biggs, 1996). Se centrer sur certaines composantes permettrait de diminuer, d'une part, le temps consacré à l'évaluation par les pairs et, d'autre part, la surcharge cognitive des élèves. Quatrièmement, les élèves ont eu peu de temps pour s'approprier et s'entraîner à l'utilisation de la grille. Refaire une étude dans laquelle les élèves ont déjà utilisé cette grille à plusieurs reprises permettrait de mieux saisir l'impact qu'elle peut avoir sur les performances orales des élèves lorsqu'ils la maîtrisent.

7. Implications pratiques

Notre étude soutient l'intérêt potentiel de l'évaluation par les pairs pour le développement des compétences orales des élèves de fin de primaire. Cependant, il n'est pas certain que l'utilisation d'une grille critériée ait une valeur ajoutée. Par ailleurs, lorsque les élèves sont obligés d'utiliser une grille, ils risquent, si elle est trop complexe et qu'ils ne la maîtrisent pas suffisamment, d'énoncer leur réponse sans transformer leurs annotations en réels commentaires utilisables par l'élève évalué. L'augmentation de l'autonomie donnée aux élèves implique une diminution du nombre de commentaires donnés mais permet une utilisation plus qualitative de la grille. De plus, que ce soit avec ou sans grille, il semble utile de former les élèves à expliquer leurs commentaires et à donner des rétroactions de nature suggestive.

L'utilisation imposée d'une grille dans son entièreté apporte néanmoins certains avantages non négligeables comme un plus grand nombre de rétroactions, notamment de nature suggestive, une posture plus active de l'orateur lors de la réception des commentaires et des interactions de groupe plus nombreuses.

8. Références

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage: revue de publications en langue française. *OCDE, L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, 265-290.
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (27)4, 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Alrabadi, E. (2010). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36308
- Althaus, R., & Darnall, K. (2001). Enhancing critical reading and writing through peer reviews: An exploration of assisted performance. *Teaching Sociology*, 23-35.
- Ashton, S., & Davies, R. S. (2015). Using scaffolded rubrics to improve peer assessment in a MOOC writing course. *Distance education*, 36(3), 312-334. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1081733>
- Balan, A., & Jönsson, A. (2018). Increased explicitness of assessment criteria: Effects on student motivation and performance. *Frontiers in education*, 81 (3). <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00081>
- Berdal-Masuy, F., & Renard C. (2015) Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible ? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE. *Lidil*, 52, 153-174. <https://doi.org/10.4000/lidil.3872>
- Berndt, M., Strijbos, J. W., & Fischer, F. (2018). Effects of written peer-feedback content and sender's competence on perceptions, performance, and mindful cognitive processing. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 31-49. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0343-z>
- Berthiaume, D., David, J., & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/524>
- Biggs, J.B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Bouwer, R., Koster, M., & Van den Bergh, H. (2016). Benchmark rating procedure, best of both worlds? *Comparing procedures to rate text quality in a reliable and valid manner*. Manuscript submitted for publication.
- Brookhart, S. M. (2008). Feedback that fits. Engaging the whole child: Reflections on best practices in *learning, teaching, and leadership*, 65(4), 54-59.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, vol. 3, 3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Coen, P-F., & Pellegrini, S. (2011). *Quand plusieurs correcteurs évaluent les mêmes tâches complexes : regards sur la concordance inter-juges et point de vue des évaluateurs* [communication orale]. 23^e colloque de l'ADMEE-Europe. Paris, France.
- Colognesi, S. & Dolz-Mestre, J. (2017). Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. Dans J.-F. de Pietro, Carole Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 177-196). Presses universitaires de Namur. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:97894>
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 63-72. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0063>.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018a). Enseigner l'écriture: l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514-540.

- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018b). Aider les élèves à organiser leurs écrits: les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 57, 143-162.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language & Literacy*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>
- Colognesi, S., & Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral? Expérimentations dans 8 classes du primaire et suivi de 16 futurs enseignants. *Recherches*, 73, 35-54. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257657>
- Colognesi, S., Hanin, V., Still, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). The Impact of Metacognitive Mediation on 12-Year-Old Students' Self-Efficacy Beliefs for Performing Complex Tasks. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 12(2), 127-136. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257657>.
- Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S., & Barbier, E. (2020). Teaching Writing—With or Without Metacognition?: An Exploratory Study of 11- to 12-Year-Old Students Writing A Book Review. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 12(5), 459-470. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020562136>
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in educational evaluation*, 67, 100917. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In *Handbook of educational policy*, 455-472.
- Denzin, N. K., & Y. S. Lincoln. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–17). Sage.
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, 1, 7-18.
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.P. (1993). L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, 179-198.
- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481-509.
- Dumais, C. (2012). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. In *Curriculum et progression en français : Actes du 11e colloque de l'AIRDF* (pp. 363-381).
- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3e cycle du primaire. *Langage et littérature*, 17(3), 5-27.
- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2017). « J'enseigne et j'évalue l'oral » : pratiques effectives au 3e cycle du primaire. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir.). *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques* (151-174). Presses Universitaires de Namur.
- 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.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>

- Gagnon, R., de Pietro, F., & Ficher, C. (2017). Introduction. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 11-42). Presses universitaires de Namur.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Evaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212.
- Gielen, S., Dochy, F., & Onghena, P. (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137-155. <https://doi.org/10.1080/02602930903221444>
- Grandaty, M. (1998). Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17(1), 109-125. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2251>
- Green, S., & Salkind, N. (2017). *Using SPSS for windows and macintosh* (8th ed.). Pearson.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P., & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
- Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2014). Effective teaching, education development trust. *Reading, United Kingdom*.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Education.
- 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.
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.
- Laveault, D., & Miles, C. (2008). Utilité des échelles descriptives et différences individuelles dans l'autoévaluation de l'écrit. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 1-29. <https://doi.org/10.7202/1025011ar>
- Lavoie, C., & Bouchard, É. (2017). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. In J.-F., De Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 259-274.). Presses universitaires de Namur.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'université du Québec.
- Leenknecht, M. J., & Prins, F. J. (2018). Formative peer assessment in primary school: the effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 101-116.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Éditions Bertrand-Lacoste.
- Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral. Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. *Pratiques [En ligne]*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>.
- Panadero, E., Romero, M., & Strijbos, J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.005>
- Peters, O., Körndle, H., & Narciss, S. (2018). Effects of a formative assessment script on how vocational students generate formative feedback to a peer's or their own performance. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 117-143. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0344-y>
- Plane, S. (2001). Quelques repères pour la description d'explications. Fonctionnements et dysfonctionnements de l'explication orale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24(1), 113-136. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2373>

- Pomplun, M., Capps, L., & Sundbye, N. (1998). Criteria teachers use to score performance items. *Educational Assessment*, 5(2), 95-110. https://doi.org/10.1207/s15326977ea0502_2
- Rodet, J. (2000). *La rétroaction, support d'apprentissage ? DistanceS*. Accessed Montreal : TELUQ/UQAM. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/>
- Sénéchal, K. (2016). Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative: L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire [Thèse de doctorat non publiée]. Ulaval, Québec.
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? Dans J.-F. De Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Dir.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. (pp.177-199). Presses Universitaires de Namur
- 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: revue scientifique internationale en éducation*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.683>
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load*. Springer.
- Vassart, C., Blondeau, B. & Colognesi, S. (2022). Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088549ar>
- Van Gennip, N. A., Segers, M. S., & Tillema, H. H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review*, 4(1), 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.11.002>
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:165239/datastream/PDF_01/view
- Veenman, M. (2012). Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. In A. Zohar, & Y.-J. Dori (Eds.). *Contemporary trends and issues in science education metacognition and learning* (pp. 21–36). Springer.
- 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. Grille critériée utilisée dans cette étude (première partie de la grille)

Phrase pour introduire :

Corps du discours :		
Informations (écris les différentes idées avec des mots-clés)	L'information est-elle correcte ?	L'information est-elle élaborée ? (est-elle accompagnée d'exemples, d'adjectifs, ...)
	NON - OUI	NON - OUI
	NON - OUI	NON - OUI
	NON - OUI	NON - OUI
	NON - OUI	NON - OUI
	NON - OUI	NON - OUI
	NON - OUI	NON - OUI
	NON - OUI	NON - OUI
	NON - OUI	NON - OUI
	NON - OUI	NON - OUI

Ci-dessus, colorie de la même couleur les informations qui appartiennent à la même catégorie, au même groupe d'idée.

Lorsque tu regardes l'ensemble de l'explication, est-ce que **l'orateur** NON - OUI
fait attention à son public ?

Si oui, comment ? (tu peux entourer plusieurs réponses)

En posant des questions - En clarifiant certaines phrases - En reformulant certaines phrases – En souriant – En faisant des gestes

Autres :

Phrase pour conclure :

Annexe 1. Grille critériée utilisée dans cette étude (deuxième partie de la grille)

1 – J'adapte ma parole à la situation de communication			
L'explication est adaptée au public (Le vocabulaire et la formulation des phrases)	Non 	Un peu 	Oui 

2 – J'élabore des significations			
L'explication est compréhensible	Non 	Un peu 	Oui 

3. J'utilise le lexique et la morphosyntaxe			
L'orateur utilise un vocabulaire ...	Pas adapté <i>(ex. : machin, truc, chose, ...)</i>		Adapté à la thématique de l'explication
L'orateur commence ses phrases sans les terminer.	Souvent 	Parfois 	Jamais 
L'orateur a des tics de langage (euh, ben, en fait, du coup, voilà, et tout ça, ...)	Souvent 	Parfois 	Jamais 

4. Utiliser et identifier les moyens verbaux et non verbaux			
Volume			
Débit (vitesse)			
Articulation			
Intonation			
Regards			
Présence de gestes	Non		Oui
Si oui , les gestes sont...	Parasites		Adéquats
Présence d'un support	Non		Oui
Si oui , le support...	Ne sert à rien	Est trop utilisé par l'orateur	Est bien utilisé

Annexe 2. Tableau reprenant les transformations d'occurrences en échelles.

Critère	Mesure	Maximum	Échelle transformée
Manière de mener l'interaction	Occurrences	7	0 : 0-1
			1 : 2-3
			2 : 4-5
			3 : 6-7
Nombre de catégories (différentes) abordées	Occurrences	5	0 : 1
			1 : 2
			2 : 3
			3 : 4-5
Nombre d'idées globales énoncées	Occurrences	22	0 : 0-5
			1 : 6-11
			2 : 12-17
			3 : 18 et +

Annexe 3. Tableaux synthèse des sous-catégories identifiées dans l'analyse qualitative

Synthèse de la catégorie « Modalités d'échange au sein du groupe »

Sous-catégories	Grille imposée		Grille libre		Sans grille	
	Nombre d'unités de sens	Pourcentage	Nombre d'unités de sens	Pourcentage	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Organisation de la prise de parole	68	19,82%	39	49,37%	30	44,12%
Revenir sur un avis antérieur	116	33,81%	16	20,25%	14	20,58%
Reformulation	15	4,37%	4	5,06%	5	7,35 %
Humour	15	3,37%	3	3,8%	4	5,88%
Rappel à l'ordre	37	10,78%	12	15,19%	4	5,88%
Interrogation	92	26,82%	5	6,33%	11	16,17%

Synthèse de la catégorie « Modalités pour faire passer le message »

Sous-catégories	Grille imposée		Grille libre		Sans grille	
	Nombre d'unités de sens	Pourcentage	Nombre d'unités de sens	Pourcentage	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Opinion personnelle	42	43,3%	25	40,32%	29	34,52%
Modérateur de fréquence et d'intensité	20	20,62%	10	16,13%	18	21,43%
Contre balancement	11	18,56%	10	16,13%	8	9,52%
Déresponsabilisation	6	6,18%	8	12,90%	11	13,09%
Amplificateur	3	3,09%	0	0%	12	14,29%
Reconnaissance de la difficulté	8	8,25%	0	0%	1	1,19%
Comparaison	0	0%	4	6,45%	2	2,28%

Synthèse de la catégorie « Nature des commentaires »

Sous-catégories	Grille imposée		Grille libre		Sans grille	
	Nombre d'unités de sens	Pourcentage	Nombre d'unités de sens	Pourcentage	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Informatifs	280	84,48%	239	85,67%	135	74,99%
Suggestifs	30	9,09%	18	6,45%	16	8,89%
Prescriptifs	20	6,06%	22	7,88%	29	16,11%

Synthèse de la catégorie « Explication du commentaire »

Sous-catégories	Grille imposée		Grille libre		Sans grille	
	Nombre d'unités de sens	Pourcentage	Nombre d'unités de sens	Pourcentage	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Extrait de la présentation	28	47,46%	10	26,32%	23	54,76%
Expérience subjective	6	10,17%	11	28,95%	12	28,57%
Comparaison	3	5,08%	4	10,53%	4	9,52%
Appui sur le jeu	8	13,56%	2	5,26%	1	2,38%
Réaction interlocuteur	5	8,47%	4	10,53%	1	2,38%
Exemple fictif	8	8,47%	6	15,79%	0	0
Environnement	1	1,69%	1	2,63%	1	2,38%

Synthèse de la catégorie « Utilisation de notes pour formuler les commentaires »

Sous-catégories	Grille imposée		Grille libre		Sans grille	
	Nombre d'unités de sens	Pourcentage	Nombre d'unités de sens	Pourcentage	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Réponse grille	495	73,71%	43	34,68%	0	0%
Grille comme checklist	135	20,18%	76	61,29%	0	0%
Organisation spatiale	23	3,44%	0	0%	0	0%
Signification d'un item	13	1,94%	2	1,61%	0	0%
Référence à un brouillon	0	0%	0	0%	13	100%

Synthèse de la catégorie « Réactions de l'orateur »

Sous-catégories	Grille imposée		Grille libre		Sans grille	
	Nombre d'unités de sens	Pourcentage	Nombre d'unités de sens	Pourcentage	Nombre d'unités de sens	Pourcentage
Accord	88	44,22%	6	14,28%	17	32,69%
Désaccord	33	16,58%	11	26,19%	22	42,31%
Évaluation formatrice	27	13,57%	3	7,14%	4	7,69%
Interrogation	28	14,07%	8	19,05%	2	3,85%
Contenu émotionnel	3	1,51%	5	11,9%	4	7,69%
Remerciement	3	1,15%	8	19,05%	1	1,92%
Humour	4	2,01%	1	2,38%	0	0%
Proposition d'amélioration	13	6,53%	0	3,85%	2	0%

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 thématization 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. Habituees 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.