

Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ?

Une grille comme outil de formation et de recherche

Roxane Gagnon, Véronique Bourhis et Rosalie Bourdages



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/7791>

DOI : [10.4000/pratiques.7791](https://doi.org/10.4000/pratiques.7791)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Roxane Gagnon, Véronique Bourhis et Rosalie Bourdages, « Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ? », *Pratiques* [En ligne], 183-184 | 2019, mis en ligne le 18 juin 2020, consulté le 22 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/7791> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>

Ce document a été généré automatiquement le 22 juin 2020.

© Tous droits réservés

Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ?

Une grille comme outil de formation et de recherche

Roxane Gagnon, Véronique Bourhis et Rosalie Bourdages

- 1 Cette contribution analyse « l'emprise de la culture écrite sur les rapports oraux au monde » (Benveniste *et al.*, 2012) au prisme de l'évaluation de l'expression orale.
- 2 Les situations scolaires dans lesquelles l'enseignant intervient ou travaille « sur le parler » ou « sur l'écouter » de l'élève (Schneuwly, 2017, p. 317) requièrent des situations qui pointent des objets multiples : des genres de textes oraux (Dolz & Schneuwly, 2017 [1998]), certaines conduites orales plus circonscrites (Bertot & Hassan, 2015) ainsi que ce que, dans ce texte, nous nommons *oralité*, à savoir toutes les particularités multimodales de la transmission bouche-à-oreille (Gagnon & Dolz, 2016). Cet oral produit, mis en bouche, mis en corps et mis en espace, touche à l'expérience sensible et pose un certain nombre de problèmes aux enseignant·es.
- 3 En effet, « l'oral implique l'ensemble de la personne » (Garcia-Debanc, 1999, p. 195) et pose des enjeux identitaires. Engageant des aspects psychologiques et affectifs, ces dimensions créent de l'insécurité chez les enseignant·es, qui invoquent un manque d'expertise et le fait de ne pas disposer d'outils pour les aborder, comme une formation théâtrale ou artistique. Or, la voix (la diction et les faits prosodiques) et le corps constituent des dimensions clés de l'expression orale, ne serait-ce que parce qu'elles permettent un réinvestissement des apprentissages réalisés dans d'autres langues ou d'autres disciplines scolaires. La qualité de la langue se mesure à l'aune de nombre de critères dont une part n'est pas nécessairement verbale, comme la gestuelle et la proxémique.
- 4 De nombreuses études sur les pratiques enseignantes montrent que, lorsqu'il s'agit d'évaluer la maîtrise de capacités orales, les enseignant·es contournent les difficultés, en se tournant soit vers des critères d'évaluation fort généraux ou teintés par les pratiques en matière d'évaluation de l'écrit. Peut-on penser changer ces pratiques d'évaluation, et comment ? Jusqu'à quel point peut-on évaluer les dimensions relatives à l'oral, sans tomber dans l'homogénéisation d'objets intrinsèquement sensibles et les

dénaturer (Daunay, 2000 ; Garcia-Debanc *et al.*, 2004 ; Nonnon, 2005) ? Comment ne pas non plus basculer dans la trappe de la scription ? Il importe d'essayer de trouver réponse à ces épineuses questions, sans quoi l'enseignement de l'oral s'amointrit.

- 5 La didactique de l'oral se montre distante par rapport à des modèles de la performance : il existe peu de mesures quantifiables dans les travaux proposés ; les critères d'évaluation des productions des élèves apparaissent au fur et à mesure de leur interprétation. Les études proposées seraient, selon R. Hassan (2011, p. 149), « plus illustratives qu'évaluatives ». Elle explicite ce constat relativement au cadre de référence interactionniste dominant dans les travaux, que l'on pense à ceux d'É. Nonnon (1999 ; 2005 ; 2011) ou de C. Garcia-Debanc (1999 ; *et al.* 2004). Ce cadre de référence ferait en sorte que l'intérêt soit porté non pas sur les performances des élèves, mais sur les interactions qu'ils et elles entretiennent ensemble ou avec l'enseignante. Garcia-Debanc s'est effectivement intéressée aux conditions qui favorisent l'émergence ou le développement de capacités à entrer dans une conduite langagière spécifique. Les travaux genevois, inscrits aussi dans l'interactionnisme sociodiscursif vygotkien, proposent de mesurer les progrès des élèves en observant les effets d'un dispositif sur les capacités des élèves (Dolz & Schneuwly, 2017 [1998] ; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), en comparant la production initiale et la production finale de l'élève. La vision de la performance qui en ressort est celle d'une construction fondée sur des descripteurs issus d'un modèle de production d'un genre de texte. On mesure la distance entre le modèle du genre textuel, en listant ses dimensions enseignables, et la réalisation du genre par l'élève. La question de travail est donc celle du type de généralité dans les catégories à élaborer pour une discipline « travaillant sur des productions et des activités fortement contextualisées, où la dimension de spécificité et d'émergence est aussi importante que les régularités et la généricité » (Nonnon, 2011, p. 206). À l'heure actuelle, il n'existe pas d'indicateurs clairs pour établir des relations entre les conduites langagières et les apprentissages disciplinaires :

une didactique ne peut se réduire à montrer des collections d'exemples, des analyses d'évènements signifiants et uniques, indicateurs heuristiques de fonctionnements, mais ne pouvant donner lieu ni à des conclusions générales valides ni encore moins à des préconisations. (*ibid.*, p. 205-206).

- 6 Quel modèle de la compétence viser ? Sur la base de quels critères, de quels indicateurs ? Les caractéristiques des outils de mesure dépendent des objectifs de mesure : quel étalonnage choisir, sur la base de quels observables ?
- 7 Le présent texte ne prétend pas remédier à toutes les questions épineuses autour de l'évaluation de l'oral, mais, prenant appui sur le traitement d'un objet d'enseignement spécifique dans des contextes distincts, il permet de mettre au jour une série de problèmes concrets. Il comporte trois parties. Dans la première, nous précisons le contexte de recherche fondée sur la pratique (*design-based research*) dans lequel les outils d'évaluation ont été conçus et éprouvés et justifions le choix du récit performé oralement comme pratique littéraire à enseigner. Dans la deuxième, nous explicitons la grille d'évaluation relative à la production de contes oraux spontanés : nous en analysons les dimensions et les indicateurs à partir de deux productions d'élèves à qui les enseignant·e·s ont demandé d'inventer un conte devant le collectif de la classe en s'appuyant sur des cartes imagées choisies préalablement. Dans la troisième partie du texte, nous pointons les limites et les apports de cette grille comme outil de recherche et de formation. Nous rendons compte de la réception de cet outil d'évaluation après sa mise à l'épreuve du terrain : cette explicitation permet de voir si des éléments tels que

la validité de l'évaluation sur le plan de la mesure ou la faisabilité de l'évaluation en salle de classe sont conciliables. Nous explorons des pistes de réflexion autour de la conception d'un outil de recherche-formation.

1. Un projet de recherche concertée

- 8 Avec la parution du *Plan d'études romand* (désormais PER ; Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2009) en Suisse, plusieurs chercheurs-formateurs ont entrepris de concevoir des moyens d'enseignement de la production ou de la compréhension de l'oral : des séquences pour l'enseignement primaire et secondaire (Dolz & Mabillard, 2017 ; Frossard & Gagnon, 2016 ; Guillemin & Ticon, 2017 ; Frossard, Litsios, Gagnon, Panchout-Dubois, 2017). Ces différents outils didactiques s'inspirent des principes didactiques développés dans les *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), ouvrage pionnier et fondateur qui a été validé sur le terrain (De Pietro *et al.*, 2009).
- 9 Le projet de recherche mutualise des initiatives et tire profit de la collaboration entre les praticiens-formateurs, praticiennes-formatrices et les formateurs-chercheurs, formatrices-chercheuses des divers cantons suisses romands¹. Cette recherche ancrée dans la pratique vise, d'une part, la création, l'expérimentation et la diffusion de séquences didactiques pour développer l'expression orale chez les élèves des trois cycles de la scolarité obligatoire. Le modèle d'ingénierie didactique est créé et testé avec les enseignant·es. L'accompagnement par les chercheurs constitue une source d'informations sur les apports, les limites des séquences, sur les outils d'évaluation proposés ainsi que sur les adaptations à intégrer de manière à tenir compte des contextes d'enseignement et des besoins des élèves (Cèbe & Goigoux, 2009 ; 2018) ; pour les enseignants, c'est l'occasion de développer une expertise dans l'enseignement de l'expression orale et dans la conduite de projets de communication.
- 10 D'autre part, la recherche s'attaque à un problème à la fois théorique et pratique qui est celui de l'évaluation de la maîtrise de capacités narratives à l'oral en vue de l'établissement de lignes de progression (Garcia-Debanc, 1999 ; Nonnon, 2005). Donc, une attention particulière est portée à l'élaboration d'outils d'évaluation qui tiennent à la fois compte des caractéristiques propres au genre oral et celles liées à son appropriation par l'élève (Griffin *et al.*, 2004). Ces outils d'évaluation de la production orale des élèves doivent doter l'enseignant·e d'un regard multidimensionnel, qui intègre les caractéristiques propres au genre, tient compte de son appropriation par l'élève et considère les contraintes institutionnelles. En plus de se comporter comme un outil de mesure fiable, l'outil doit répondre aux besoins et aux objectifs des enseignants.
- 11 Les séquences didactiques choisies pour expérimentation modélisent des genres textuels appartenant au *raconter* (Bronckart, 1997) ; dans ces textes, le narrateur doit encoder des événements et relier ces événements les uns aux autres en fonction d'une trame narrative globale (Kern, 1997). Nous optons pour un dispositif d'enseignement orienté vers la production orale de contes inventés plutôt que sur un dispositif de remise en ordre d'images séquentielles, de manière à familiariser l'élève à la suite chronologique du schéma narratif, mais surtout aux éléments du schéma actanciel qui permettent une compréhension plus fine des conflits dramatiques : l'intrigue se

développe en suivant une logique plus causale que chronologique, sous-tendue par l'état émotionnel des personnages (Bourhis, 2014 ; 2018).

- 12 Pourquoi vouloir travailler les capacités narratives orales, et particulièrement quand elles se réalisent à partir du genre du conte ? Le conte est avant tout un genre textuel caractéristique d'une forme d'imbrication entre forme orale et forme écrite, il interroge l'écriture à travers la voix qui porte la parole, dans un espace vocal susceptible de s'organiser autour du corps qui le produit.
- 13 Les contes supposent l'élaboration de mondes fictionnels, par lesquels ils abordent des questionnements métaphysiques relatifs à l'être, des symboliques, des valeurs. L'invention de contes permet aux élèves de se situer par rapport aux normes culturelles. Par le récit, l'enfant construit un monde clos à l'intérieur duquel un protagoniste et des personnages se déplacent ; il construit un champ de valeurs, un univers dépendant de sa représentation du monde (Bruner, 1991 [1990]). Aussi, du point de vue des apprentissages, comme les contes se caractérisent par une prise de distance spatiotemporelle (les référents étant situés dans un « ailleurs à un autre moment ») et un usage non déictique des unités linguistiques – détaché de la situation de communication immédiate (Bronckart, 1997) : ce sont des outils pour développer le langage d'évocation et la prise en charge monogérée du discours. Dans l'école suisse romande, le genre du conte appris et repérable par l'élève provient en large partie de pratiques de lecture. L'élève accède d'abord aux contes par le biais des histoires qu'on lui lit. On note par exemple l'usage du passé simple dans la plupart des récits produits par les élèves recueillis dans le cadre de la recherche. La fréquentation d'histoires multiples et l'étayage de l'enseignant·e viendront progressivement fournir des outils linguistiques pour structurer son discours à l'oral. Les capacités langagières acquises en narration orale se transfèrent vers la production écrite : des capacités de structuration globale ; de sélection et de traitement des contenus à transmettre ; de gestion des liens entre les informations locales et le reste du texte (Griffin *et al.*, 2004). L'intérêt de la séquence que nous proposons est d'aborder la production de contes oraux inventés. La spontanéité confère un rapport *autre vis-à-vis* de l'erreur linguistique (Tabensky, 1997) et libère pour un temps la parole de l'élève : il n'y a pas de réponse juste ou fausse. Amener l'élève à raconter une histoire inventée dans l'ici et le maintenant génère un nouveau rapport à la langue car l'implication d'une telle tâche minimise la crainte de la censure collective et le conduit à s'assumer complètement en train de parler la langue cible. L'élève peut expérimenter le contact avec un public, composé ici de l'enseignant·e et de ses pairs, et apprendre progressivement à recevoir les réactions de celui-ci.

2. Présentation des outils d'analyse de la production de contes inventés performés oralement

- 14 La caractérisation du discours narré chez l'enfant a été nourrie par de nombreuses recherches élaborées notamment dans une perspective développementale, dans le but de repérer d'éventuels troubles de la communication et d'évaluer la progression des mécanismes linguistiques de production du discours narratif (De Weck & Rosat, 2003 ; Bellugi *et al.*, 2004 ; Kern, 1997 ; Chevrie-Muller & Plaza, 2001 ; Diez-Itza *et al.*, 2017 ; Drijbooms, Groen, & Verhoeven, 2017). D'autres travaux sur la narration orale, dans le champ de la psychologie cognitive ont, en outre, comme objectif de décrire la mise en

place des structures constituant la pierre d'assise de la construction d'un récit (Griffin *et al.*, 2004 ; Diez-Itza *et al.*, 2017 ; Drijbooms, Groen, & Verhoeven, 2017).

- 15 Nous avons voulu créer des outils critériés, standards et adaptés, qui permettent d'évaluer, en les articulant, les dimensions génériques du genre de texte narratif et les dimensions spécifiques de l'oral. Or cette action évaluative est située (Suchman, 1987), puisque les tâches et les processus cognitifs sont liés à la situation *hic et nunc*, et que seuls certains éléments du contexte sont signifiants pour l'action dans un champ et une culture donnés.
- 16 Dans un mouvement de rapprochement des travaux précités, des grilles d'évaluation ont été conçues : l'une dédiée à la recherche, visant à représenter en quatre grandes dimensions ce qu'est une production orale narrée réussie, l'autre à une utilisation en classe. La grille pour enseignant·es, qui correspond à une transposition didactisée de la grille pour chercheur·es, a été élaborée dans le cadre d'une formation continue sur l'oral narré pour une population d'élèves âgés de 4 à 8 ans et elle est le fruit de séances de travail entre enseignant·es, chercheur·es et formateur·trices. La grille pour les chercheur·es, sur laquelle nous nous focalisons ici, détaille les rubriques représentatives d'une production orale narrée « idéale » ou « réussie » chez les élèves qui doit inventer une histoire à partir d'une sélection libre de cartes imagées qui présentent des personnages, des lieux et des objets². Elle agit aussi comme un outil permettant d'attester l'atteinte des objectifs sur le plan des différentes rubriques répertoriées.
- 17 De manière traditionnelle, la grille permet d'analyser des performances d'élèves complexes et variées, produites tout au long de l'enseignement, dans la mesure où elle est compartimentée en plusieurs modules. Chaque module est à son tour subdivisé en critères, ou indicateurs, dont le niveau de réussite peut être évalué au moyen d'éléments observables, souvent à l'aide d'échelles. Certaines sont binaires, et se présentent sous un format « réussite » ou « échec », d'autres sont constituées de quelques points. La grille destinée à la recherche, qui permet une évaluation en différé, plus approfondie que celle imaginée pour la classe, fait aussi figurer des critères quantifiés et non subjectifs, comme la longueur de la narration, calculée selon le temps alloué à la narration en minutes, en nombre de mots et en nombre de propositions.

2.1. La conception de la grille d'évaluation et son fonctionnement

- 18 À l'instar de J.-F. de Pietro, M. Roth, V. Sanchez Abchi, (2016, p. 124), nous posons que « chaque tâche complexe doit, dans un premier temps, être appréhendée globalement pour qu'il soit possible d'estimer la compétence de l'élève à effectuer la tâche ». Ainsi avons-nous inclus dans notre grille, une partie dédiée à des commentaires généraux.
- 19 En s'inscrivant à la jonction des disciplines qui les fondent, et par la reconnaissance d'un ensemble de critères et d'indicateurs constitutifs (*ibid.*), la grille se veut complète et est donc complexe. Elle fonctionne donc avec l'enregistrement vidéo des productions orales de manière à pouvoir visionner à *posteriori* les réalisations des élèves. La transcription des productions, recommandée pour l'utilisation de la grille est tout à fait indispensable à l'évaluation des productions. Le film et les transcriptions (annexe B) permettent de prendre cette complexité en considération, de la rendre analysable. Ainsi, la reconnaissance des spécificités de l'oral et son évaluation passent par l'écrit. Le recours à une trace écrite autorise la prise de distance nécessaire à l'adoption d'un

regard analytique, que le caractère instantané de l'oral ne permet pas. En effet, la production orale est intrinsèquement complexe et multifactorielle ; ensuite, l'analyse de productions multimodales et leur évaluation ne peuvent se concevoir de manière impressionniste, ou subjective, mais requièrent une objectivité de laquelle une liste de critères chiffrés permet de nous rapprocher. Si ce raisonnement n'évacue pas la tension entre oralité et littératie, il permet au moins de situer notre projet comme une entreprise décomplexée et réfléchie de l'évaluation de l'oral en partie au moyen de l'écrit.

2.2. Le recueil des données

- 20 Nous avons sélectionné pour analyse deux productions d'élèves de 6 ans provenant de deux classes de 2^e année ayant reçu les mêmes consignes. Chaque élève devait créer et présenter en solo, après quelques minutes de préparation, et au moyen d'images choisies, un conte oral inventé. Ces images sur cartes servent d'aide à la structuration du récit, en permettant aux élèves de se représenter les personnages et les objets requis dans un conte, sur le format du schéma actanciel selon un dispositif didactique expérimenté par l'équipe (Gagnon *et al.*, 2018). Les courtes vidéos ayant servi de support à ces analyses de données ont été filmées par des enseignantes au premier cycle (1^{re}-4^e Harnos en Suisse/Moyenne Section – CE1 en France/premier cycle du primaire au Québec) ayant participé au projet de recherche.

La grille d'évaluation pour chercheur·e·s

- 21 Les résultats des productions évaluées grâce à la grille d'évaluation pour chercheur·e·s figurent à l'annexe A). Cette grille a pour dessein de circonscrire ce qui constitue une maîtrise optimale de la narration chez des élèves du primaire. Elle doit permettre de rendre compte autant de différences interindividuelles que de différences intra-individuelles entre un premier temps de recueil de données et un deuxième. Contrairement à d'autres outils d'évaluation de narrations à l'oral, notamment ceux issus de la mouvance des *frog stories*³ (Berman & Slobin, 1994), la grille assure une certaine flexibilité, en permettant l'évaluation de toute autre forme de récit narré (Gagnon *et al.*, 2017).
- 22 Cet outil d'évaluation propose d'évaluer la production orale narrée par quatre grands types de mesures⁴ évaluées au moyen de sous-parties chiffrées :
- les mesures de la longueur de la narration ;
 - les mesures linguistiques ;
 - les mesures concernant la structure du texte et les actants ;
 - les mesures concernant la performance.
- 23 La longueur de la narration est mesurée grâce au temps total de la narration, lié au nombre de mots utilisés, et au nombre de propositions. Cette dernière mesure joue le rôle de dénominateur pour d'autres éléments linguistiques mesurés, et permet ainsi de faciliter les comparaisons interindividuelles. Les dimensions linguistique et narrative de la grille ont été choisies d'après des capacités requises pour la réalisation d'un texte (Dolz & Schneuwly, 2017 [1998]).
- 24 La grille fait intervenir des indicateurs constitutifs des niveaux microstructurel – linguistique – et macrostructurel – discursif – de la production orale narrée, mais aussi

des critères non constitutifs, illustratifs, accessoires, comme la présence de dialogues entre les personnages qui, bien que pouvant ajouter du corps au récit (mesure performative), n'en sont pas pour autant indispensables.

- 25 Les parties de la grille concernant les mesures performatives intègrent la prise en compte de la situation de communication et ce que nous nommons contraintes de l'oralité. La prise en compte de la situation de communication se mesure à l'aide des indicateurs suivants : l'adoption du point de vue d'un narrateur externe ; la présence d'un résumé anticipatif au cours duquel il peut y avoir des interpellations au destinataire ; la présence d'une clôture au récit ; le regard orienté vers le public ; la présence de dialogues entre les personnages. Trois indicateurs composent l'oralité : la diction, le débit et la prosodie. Ces indicateurs correspondent aux « contraintes de l'oralité » stipulées dans le PER (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2009) et décomposent le travail de la voix et du corps.

3. Oralité et évaluation : une dualité contradictoire

- 26 La focalisation sur l'évaluation de l'oral nous conduit à repérer des dimensions enseignables de l'oral et à les objectiver. La conception de la grille a impliqué une sériation de paramètres déclinés en critères objectivables, chacun correspondant à un observable en classe : la grille isole les mesures, actualisées par des indicateurs et permet de les valider.
- 27 L'utilisation de la grille en classe montre que ces critères sont évalués indépendamment les uns des autres, par leur présence ou leur absence ou par des indices de mesures. Cette sériation comporte inévitablement des lacunes : elle isole artificiellement des dimensions par nature interdépendantes (par exemple, le corps et la voix) et, surtout, elle affaiblit la dimension culturelle et potentiellement « conflictuelle » des interrelations entre littérature et oralité. En effet, pourquoi isoler tel ou tel paramètre au détriment d'autres ? Comment bien repérer l'ensemble des indicateurs ? Et serait-il opératoire de transcrire toutes les productions en classe et de les annoter afin de pouvoir mieux les objectiver avant de les évaluer, comme les chercheur·es l'ont fait ? Est-il illusoire de penser qu'évaluer des paramètres indépendamment les uns des autres et indépendamment de leurs interrelations permet d'évaluer le tout que forme la production orale ? Peut-on rendre compte d'une production orale, dans sa complexité et dans sa globalité par une liste de critères exhaustifs ?
- 28 Or, les enseignant·es devant se soumettre à des tâches d'évaluation en raison des prescriptions institutionnelles, notre travail vise à fournir des outils *valides* en vue de faciliter cet aspect de l'activité des professionnels. Concernant le choix des paramètres, notre regroupement par mesures est de ce point de vue tout fait central : chaque mesure est liée à une macrocompétence, évaluée par la somme des indicateurs qui la composent. Le regroupement effectué et le choix des indicateurs présentent une forte cohérence. Nous avons ciblé les mesures et les observables les plus représentatifs du genre de manière à permettre d'évaluer la macrocompétence concernée. Un tel outil, utilisé en formation, fourni aux enseignant·es un point de vue explicite sur les dimensions de la macrocompétence en jeu pour, dans un usage ultérieur, guider la sélection des dimensions enseignables en fonction des choix opérés par les acteurs et actrices.

3.1. Que nous apprend l'outil d'évaluation (annexe A) sur le raconter ?

- 29 Le « raconter », la narration orale, pose au plan anthropologique le rapport de l'enfant à sa condition et à sa construction en tant qu'être humain. En ce sens, le module « mesures linguistiques », qui signe la présence ou l'absence d'éléments déterminant la structure d'un récit « canonique », rend *représentable* cette dimension anthropologique de la narration. Elle l'actualise : c'est parce que ces critères et leurs indicateurs sont présents qu'il est possible de lier l'activité *raconter une histoire* à la dimension temporelle de l'expérience humaine. Les « mesures linguistiques » ne se limitent donc pas à un relevé d'indicateurs dont la présence/absence validerait ou non la longueur des énoncés, la fréquence des mots employés, l'utilisation de phrases complexes, la cohérence et la cohésion textuelle ou encore l'emploi des temps verbaux (qui sont des critères de l'écrit).
- 30 Les « mesures structurelles et actants/discursifs » servent à évaluer le schéma actanciel, qui montre la dimension temporelle dans la structure du récit en établissant le lien entre contenus et opérations de transformation (Greimas, 1986 [1966]). Ce qui représente, au-delà de la présence ou non des actants, une évaluation des différents temps d'une histoire, que ce soit le temps de l'histoire (l'ordre chronologique des événements de l'histoire racontée), celui du récit (l'ordre de présentation des événements de l'histoire), ou encore le temps tactique (comme l'enchaînement linéaire des unités sémantiques d'une phrase à l'autre).
- 31 Malgré sa centration en apparence structuraliste, la grille prend donc en compte la dimension anthropologique de la narration, une dimension difficilement enseignable explicitement, mais *représentable* et *représentée*.

3.2 Que nous apprend l'outil d'évaluation sur l'articulation entre le parler et l'écrit ?

- 32 La pratique de l'oral et la pratique de l'écrit génèrent des modes opératoires cognitifs différents (Goody, 1994 [1987] ; Olson, 1998 [1994]), mais l'écrit peut être le fil rouge d'une communication orale, comme c'est le cas pour l'oral monogéré. La question de la fonction assignée à l'oral se pose. L'enseignant invite les élèves, lecteurs débutants, à recourir à des images graphiques pour créer un support à la mémoire lors de la production orale du conte. Indépendamment de l'organisation du contenu textuel, s'agit-il d'un oral spontané ou au contraire d'un oral élaboré, réfléchi ? S'agit-il d'une communication éphémère ou destinée à être transmise (André, 2012, cité par Dufour, 2012)⁵ ?
- 33 Quel que soit le cas, les productions orales à évaluer seront à considérer selon leur logique propre, dans un gradient allant de la communication spontanée à l'oral *écrivable*. C'est en ce sens que l'on peut envisager un pont entre la dimension écrite, liée à la structure particulière des contes et à leur distance en tant qu'objet culturel appartenant au passé, et la dimension orale, qui implique que l'élève reformule, adapte un récit écrit, en mobilisant des compétences communicationnelles, de telle sorte que la production orale soit compréhensible par le (les) interlocuteurs-trices/écoutés, en puisant dans son imagination et dans ses expériences de récits lus ou entendus.

- 34 De ce point de vue, la lecture du PER est significative : les programmes, loin d'être parasités par les normes de l'écrit, envisagent l'apprentissage de l'oral en s'appuyant sur la situation de communication⁶. On y lit :
- élaboration d'une production orale en fonction d'un projet,
 - identification des composantes de la situation de communication constitutives d'un projet (émetteur, public destinataire, intention visée),
 - prise en compte du lieu de prise de parole,
 - respect des contraintes de l'oralité (prononciation, intonation, rythme, volume, débit, gestes).
- 35 Le PER envisage donc la réussite d'une « narration orale » comme dépendant de facteurs bien différents des facteurs strictement textuels : ménager l'attente, préparer la chute, anticiper la position de l'interlocuteur, chercher des effets paraverbaux (gestes, intonation) et produire des pauses structurantes pendant lesquelles le travail cognitif des locuteurs pourra s'effectuer.
- 36 Les « mesures performatives », qui comprennent les « composantes de la prise en compte de la situation de communication » et, dans une autre mesure, les « contraintes de l'oralité » permettent d'évaluer la manière dont la production orale révèle la façon de l'émetteur ou de l'émettrice de parler le contenu du discours. L'évaluation renvoie au pilotage du locuteur ou de la locutrice par lui-même ou par elle-même, qui met en œuvre de procédures adaptées à la manière dont il ou elle veut (se) dire. De telles mesures méritent d'être intégrées à l'outil d'évaluation.
- 37 Ce faisant, la grille reconnaît le continuum entre les connaissances de la littérature et celles de l'oralité et les prend en compte, car elle s'intéresse aux situations réelles dans lesquelles les élèves parlent – pensent le récit.
- 38 Concernant l'évaluation de la dimension interlocutive des productions orales, l'interaction verbale se produit entre deux locuteurs qui font sans cesse des choix dans leur formulation afin d'agir sur l'interlocuteur. Ces choix sont liés aux modes d'organisation et de questionnement de l'expérience de chacune, ce qui va lui permettre d'envisager son propos, ici une narration. Donc l'évaluation de cette dimension va porter sur la capacité de l'élève à mettre en relation une production verbale narrative avec les caractéristiques de son interlocuteur et plus généralement avec le contexte situationnel : avant la mise en mots, le locuteur fera des hypothèses concernant l'interprétation et les réactions de l'interlocuteur-trice, et celui-ci un travail d'interprétation et anticipera sa réponse future. Cette coconstruction du sens implique que les locuteur-trice-s se reconnaissent réciproquement à des fins d'intercompréhension. Cet effet est-il évalué et peut-il l'être avec de jeunes élèves ?
- 39 Il s'agit pour le locuteur-trice-producteur-trice de l'effet illocutoire du discours, de sa visée sur autrui. Mais qu'en est-il du destinataire, celui qui écoute, qui essaie de comprendre, qui interagit ? N'est-il pas le principal évaluateur de la production orale ? Comment évaluer l'effet perlocutoire, produit par l'énoncé sur le colocuteur ou la colocutrice, à la fois corécepteur-trice et coénonciateur-trice ? Comment, par exemple, amener les élèves à repérer ce qui dans la performance de l'élève 1 est susceptible de captiver le public ? À l'heure actuelle, cette dimension est l'angle mort de la grille ; la reprise de la recherche-formation avec un autre groupe d'enseignants en 2019-2020 pourrait venir répondre à cette interrogation.

- 40 Au cours de la recherche, les enseignantes ont bien remarqué qu'il était « regrettable » que les élèves ne soient pas associés à l'évaluation de la production orale des récits. Elles ont formulé qu'une production orale entendue pouvait être vécue comme bonne, intéressante, dynamique, sans que tous les critères aient été validés : selon elles, c'était la dimension non évaluable.
- 41 Se pose donc la question de la prise en compte du ou de la destinataire, de la personne qui écoute, de celui ou celle dans l'oreille duquel ou de laquelle va « tomber le discours ». M. Détienne (1981, p. 84), cité dans Privat (2017), note à propos de la transmission de *bouche à oreille* :
- Ce type d'oralité narrative réside, certes dans le choix et la voix d'un interprète, mais non moins dans l'écho qu'il éveille parmi ses auditeurs. C'est souligner combien la publicisation de bouche à oreille d'une œuvre verbale, « si elle n'est pas aussitôt reçue, captée par des oreilles attentives et sauvée du silence qui la guette dès le premier jour », est vouée à l'oubli, en somme « mort-née » de la bouche qui l'enfante.
- 42 Sur un plan pragmatique, peut-on envisager d'évaluer une énonciation liée aux contraintes de l'intersubjectivité, entre un *Je* auditeur-trice et un *Tu* écouteur-euse et défini à partir du point de vue de l'intentionnalité du *Je* (d'après Charaudeau, 2004)⁷ ? Comment prendre en compte en situation évaluative l'effet perlocutoire des narrations, comment évaluer l'auralité ?
- 43 Nous intégrerons donc à nos grilles une mesure d'« auralité » évaluant la dimension interlocutoire de la production et testerons sa faisabilité et sa validité auprès des enseignant·e·s. Alors que jusqu'à présent, l'évaluation était le fait d'un seul sujet (et le plus souvent l'enseignant·e), cette mesure permettrait l'évaluation collective de l'effet du discours sur l'auditoire. Un accord de type interjuges, entre les élèves observateur-trice·s et l'enseignant·e, pourrait être effectué en réponse à différentes questions à adapter à la production orale évaluée. Par exemple : est-ce que cela m'a plu ? Est-ce que j'ai trouvé cela intéressant ? Est-ce que j'ai tout compris ? Nommé Auralité dans la « grille chercheur·e », la mesure se déclinerait par le critère : *Effets de la production orale*, et serait l'équivalent de l'attente relative aux « contraintes de l'oralité » du plan d'études. Le critère écoute de la classe correspondrait au critère relatif à la « prise de parole devant la classe ».

4. Pour dénouer les tensions...

- 44 Nous avons voulu dans ce travail explorer des pistes de réflexion autour de la conception d'un outil d'évaluation des productions orales, en nous centrant sur la production orale de contes avec des élèves du premier cycle du primaire.
- 45 La question de l'évaluation interroge la prise en compte des relations entre littératie et oralité. L'élaboration de l'outil dans le processus de la recherche et son usage en formation continue nous ont permis de constater la difficulté d'évaluer une performance d'élève dans sa globalité et dans sa complexité, et ce, sans avoir recours à l'écrit. En outre, quand bien même il s'agit d'enseigner l'oral, les finalités littéraciques de l'enseignement demeurent difficiles à oublier. L'évaluation d'une activité aussi complexe et composite que la production de récits inventés performés oralement requiert néanmoins des outils d'analyse valides, élaborés pour et testés sur le terrain, qui explicitent et guident la sélection des contenus d'enseignement en vue de répondre

aux prescriptions institutionnelles. Nous avons essayé de circonscrire la tension entre l'évaluation de la dimension globale de la narration, produite de bouche à oreille, et celle de plusieurs ensembles de critères évaluatifs, relevés indépendamment les uns des autres lors de leur apparition dans la narration de l'élève.

- 46 Le choix des dimensions à évaluer a tenu compte des différents champs relatifs aux arrière-plans épistémologiques qui sous-tendent la production : aspects linguistiques, structureaux (structure de récit) et dimension anthropologique de la narration.
- 47 Au cours de la formation, les parties de la grille dédiées au schéma actanciel ont été perçues plus positivement que les éléments plus « techniques » de la grille, c'est-à-dire ceux relatifs aux éléments linguistiques et performatifs à mettre en place dans la production. Toute production étant située et adressée, nous avons constaté que l'évaluation de l'effet sur autrui restait l'angle mort de la grille produite, ce pourquoi nous avons intégré des items relatifs à l'*auralité* dans notre outil. D'autres lacunes de l'outil pourront être comblées grâce aux réaménagements itératifs de la recherche design en cours. Les chercheur·es doivent réinterroger les enseignant·es formé·es, observer et discuter autour de leurs pratiques en vue de remédier aux lacunes de l'outil d'évaluation. Cette discussion peut être nourrie par un travail sur des productions d'élèves recueillies sur le terrain lors d'une séance de formation. L'analyse de productions permet d'aborder la question de ce qui rend un indicateur constitutif, non constitutif ou accessoire de la production orale narrée ; cette validation permet de construire de manière conjointe une « conceptualisation didactique de ce qui peut être évalué, à quel titre et de quelle manière » (de Pietro, Roth, Sanchez Abchi, 2016, p. 129). À ce titre, elle facilite l'épineux travail d'évaluation des performances orales des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRÉ, S., (2012). *Le récit. Perspectives anthropologique et littéraire*. Paris : Honoré Champion.
- BELLUGI, U. *et al.* (2004). « "Frog where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams Syndrome ». *Brain and Language*, 88 (2), p. 229-247. En ligne : [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00101-9).
- BENVENISTE, É. *et al.* (2012). *Dernières leçons. Collège de France, 1968 et 1969*. Paris : EHESS/Gallimard/Le Seuil.
- BERMAN, R., & SLOBIN, D. I., (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale : L. Erlbaum Associates.
- BERTOT, F. & HASSAN, R. (dirs). (2015). *Didactique et enseignement de l'oral*. Paris : Publibook.
- BOURHIS, V., (2014) « La narration et ses mutations ». In : Meskel-Cresta, M., Nordmann, J.-F., Bongrand, P., Boré, C., Colinet, S., & Elalouf, M.-L. (dirs), *École et mutation : reconfigurations, résistances, émergences*. Bruxelles : De Boeck, p. 243-253.
- BOURHIS, V., (2018). « Le personnage ne vaut-il que par les émotions qu'il éprouve ? ». In *Le français aujourd'hui* 201, p. 51-64.

- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRUNER, J. (1991) [1990]. *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la révolution culturelle*. Trad. de l'anglais par Y. Bonin. Paris : ESHEL.
- CÈBE, S. & GOIGOUX, R. (2009). « Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage ». Conférence, Colloque du réseau international de Recherche en Éducation et Formation (REF). Université de Nantes, 19 juin 2009. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>.
- CÈBE, S., & GOIGOUX, R. (2018). « Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants ». *Recherche et formation* 87, p. 77-96.
- CHARAUDEAU, P. (2004). « Comment le langage se noue à l'action dans un modèle socio-communicationnel du discours : De l'action au pouvoir ». *Cahiers de Langue Française* 26. p. 151-175. En ligne : <https://clf.unige.ch/numeros/26/>.
- CHEVRIE-MULLER, C., & PLAZA, M. (2001). N-EEL. *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*. Paris : Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2009). *Plan d'études romand (PER)*. En ligne : <https://www.plandetudes.ch/pg2-sommaire>.
- DAUNAY, B. (2000). « L'oral au rapport ! ou comment l'Institution s'empare de l'oral ». *Recherches* 33, p. 7-27.
- DE PIETRO, J.-F. et al. (2009). *Évaluation de la collection du moyen d'enseignement « S'exprimer en français »*. Rapport final. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- DE PIETRO, J.-F., ROTH, M., & SANCHEZ ABCHI, V. (2016). « Vers un référentiel pour l'évaluation : choix politiques et enjeux didactiques ». In : Falardeau, E., Dolz, J., Dumortier, J.-L., & Le François, P. (éds). *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 111-132.
- DE WECK, G. & ROSAT, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Paris : Masson.
- DIEZ-ITZA, E. et al. (2017). « Explicit Oral Narrative Intervention for Students with Williams Syndrome ». *Front Psychol*, 8. En ligne : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02337>.
- DRIJBOOMS, E., GROEN, M.-A., & VERHOEVEN, L. (2017). « Children's use of evaluative devices in spoken and written narratives ». *J Child Lang*, 44 (4), p. 767-794. En ligne : <https://doi.org/10.1017/S0305000916000234>.
- DOLZ, J., & MABILLARD, J.-P. (2017). « Enseigner la compréhension orale : un projet d'ingénierie didactique ». In : De Pietro, J.-F., Fisher, C., & Gagnon, R. (dirs). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 109-130.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J., & SCHNEUWLY, B. (2017) [1998]. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- DÉTIENNE, M. (1981). *L'invention de la mythologie*. Paris : Gallimard.

- DUFOUR, F., (2012). « André, S., Le récit. Perspectives anthropologique et littéraire », *Lectures*. En ligne : <http://journals.openedition.org/lectures/9157>
- FROSSARD, D. & GAGNON, R. (2016). « La marionnette comme outil de médiation des apprentissages langagiers sociaux et culturels au premier cycle de l'école primaire ». *Forum Lecture 1*. En ligne : https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016_1_Frossard_Gagnon.pdf.
- FROSSARD, D., LITSIOS, S., GAGNON, R. & PANCHOUT-DUBOIS, M. (2017). *125 cartes à raconter*. Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie.
- GAGNON, R. & DOLZ, J. (2016). « Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? ». *Le Français Aujourd'hui* 195, p. 63-76.
- GAGNON, R., ANZEVUI, R., BOURDAGES, R., DEGOUMOIS, V., DE PIETRO, J.-F., DOLZ, J., DUCREY EVEQUOZ, C., FROSSARD, D., GUILLEMIN, S., LATHION, F., TICON, J. (2017). « Didactique de l'oral : conception, validation d'outils et de séquences d'enseignement pour enseigner, évaluer la production orale à l'école obligatoire et faire progresser les élèves. Recherche concertée ». *2Cr2D*. En ligne : <https://www.2cr2d.ch/didactique-de-loral/>.
- GAGNON, R., BOURDAGES, R., PANCHOUT-DUBOIS, M. & FROSSARD, D. (2018). « Conter à l'oral au primaire ; mesure de quelques effets d'un outil d'aide à la structuration du récit : les cartes à raconter ». *SHS Web of Conferences. 6^e Congrès Mondial de Linguistique française*, 46. En ligne : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_07009.pdf.
- GARCIA-DEBANC, C. (1999). « Évaluer l'oral ». *Pratiques* 103-104, p. 193-212.
- GARCIA-DEBANC, C., *et al.* (2004). « Évaluer l'oral ». In : Garcia-Debanc, C., & Plane, S. (éds). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*. Paris : Hatier, p. 263-310.
- GOODY, J. (1994) [1987]. *Entre l'oralité et l'écriture*. Trad. de l'anglais par D. Paulme & P. Ferroli. Paris : Presses universitaires de France.
- GREIMAS, A. J. (1986) [1966]. *Sémantique structurale*. Paris : Presses universitaires de France.
- GRIFFIN, T. M. *et al.* (2004). « Oral discourse in the preschool year and later literacy skills ». *First Language* 24 (2), p. 123-147.
- GUILLEMIN, S., & TICON, J. (2017). « Quelles pratiques de l'enseignement de l'oral au secondaire dans le canton de Vaud ? ». In : De Pietro, J.-F., Fisher, C., & Gagnon, R. (dirs). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. p. 89-108.
- HASSAN, R. (2011). « Analyser des performances : un examen à partir de la didactique de l'oral ». *Recherches en didactiques* 11 p. 143-162.
- KERN, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*. Thèse de doctorat en linguistique. Paris : Université Lumière-Lyon II.
- NONNON, É. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques ». *Revue française de pédagogie* 129, p. 87-131.
- NONNON, É. (2005). « Entre description et prescription, l'institution de l'objet : Qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? ». *Repères* 31, p. 161-188.
- NONNON, É. (2011). « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ». *Pratiques* 149-150, p. 184-206.

OLSON, D. (1998) [1994]. *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.

PRIVAT, J.-M., (2017). « Bouche à oreille ». *Publistionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. En ligne : <http://publistionnaire.huma-num.fr/notice/bouche-a-oreille/>.

SCHNEUWLY, B. (2017). « Postface ». In : De Pietro, J.-F., Fisher, C., & Gagnon, R. (dirs). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 315-323.

SUCHMAN, L. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human-machine communication*. Cambridge/New York : Cambridge University Press.

TABENSKY, A. (1997). *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.

ANNEXES

Annexe A : Grille d'évaluation d'une production orale narrée, « pour chercheur-e-s »

Grille d'évaluation d'une production orale narrée, « pour chercheur-e-s »

	Elève 1	Elève 2
Mesures de la longueur de la narration		
T prod 1 (sans support)	1:29	0:40
N propositions	23	6
Mesures linguistiques		
N mots total	195	45
5K	80,5%	91,1%
3K	1,2%	4,4%
3-4K	5,4%	2,2%
5K et plus	7,7%	2,2%
N organisateurs textuels et connecteurs	11	5
Variété organisateurs textuels et connecteurs	7	2
Ratio variété organisateurs textuels et connecteurs / N total	0,64	0,4
N pronoms type 1	15	4
Nombre d'éléments syntaxiques complexes	0	0
Système à trois temps dans le passé	0	0
Maintien du système de temps	1	0
Mesures structurelles et actants / discoursifs		
État initial /1	4	1
. mention des personnages principaux /1	1	0
. leurs actions/états /1	1	1
. la localisation spatiale /1	1	0
. la localisation temporelle /1	1	0
Élément déclencheur (provocation) /2	1	0
. mention de l'élément déclencheur /1	1	0
. mention de l'émotion créée par le déclencheur /1	0	0
Action /2	2	1
. tentative de résolution du problème /1	1	0
. mention d'un adjuvant /1	1	1
Sanction, conséquence /2	2	0
. mention de conséquence négative /1	1	0
. mention de l'émotion créée par la conséquence /1	0	0
État final /2	1	0
. lien avec l'état initial /1	1	0
. commentaires sur l'émotion engendrée par le retour au calme/état final /1	0	0
Mesures performatives		
Prise en compte de la situation de communication /8		
a Point de vue narrateur externe /1	1	1
a Résumé anticipatif de l'histoire avec interpellation au destinataire /1	0	0
. utilisation d'une formule de « contour » pour initier l'action de raconter /1	1	0
a Clôture du récit /1	1	0
a Présence de commentaires évalatifs textuels (modalisateurs, objectifs, anamneste, état psychologique, répétition, etc.) /2	1	0
a Regard vers le public /1	0	0
a Dialogues entre les personnages /1	0	0
Composées de focalité /5		
a Diction (prononciation qui n'entrave pas la compréhension) /1	1	0
a Débit (débit qui n'entrave pas la compréhension) /1	1	0
. Articulation (articulation énoncés pour assurer l'histoire avec de la fluidité) /1	1	0
a Prosodie: pause dans moments de tensions, augmentation du volume lors d'actions, change de voix lorsqu'un personnage s'exprime, etc. intonation expressive. /1	1	0
. présence de gestes qui renforcent le sens des énoncés /1	1	0
Commentaires généraux		

1K parmi les 1 000 mots les plus fréquents ; 2K parmi les 2 000 mots les plus fréquents ; 3-4K parmi les 4 000 mots les plus fréquents ; 5K et plus parmi les mots plus rares.

Annexe B : Transcriptions des productions orales des deux élèves évalué·e·s

↑	intonation montante
↓	intonation descendante
;, ::	allongement vocalique
/, //	pause
MAJUSCULES	augmentation d'intensité sonore

Transcription de la production de l'élève 1

É1 : (*L'élève est assise en tailleur sur un tapis, 5 cartes étalées devant elle*) Il était une fois // une reine / dans un GRAND et GRAND château / elle avait une baguette ↑ / magique qui existait elle faisait tout plein de choses / avec sa licorne /// la licorne s'est enfui /// dès que: / des chasseurs l'ont tuée ↓ / la dame voulait sa licorne mais elle l'a plus retrouvée ↑ alors elle a fait que sa licorne parce qu'elle a pensé qu'elle était morte alors elle a fait que sa licorne elle existe encore ↓ elle a fait/ baguette des magiques / je veux que ma licorne soit encore réelle /et la licorne venait // tout d'un coup là / la reine la licorne et sa baguette qui était dans sa poche pour que personne ne la vole / regardaient le coucher du soleil /et tout d'un coup là sss la reine l'a chanté une berceuse pour l'endormir /// (*elle chante*) terre brûlée au vent et après ils s'est déjà endormis/ et fin de l'histoire (*applaudissements des élèves*)

Transcription de la production de l'élève 2

(L'élève est assise sur une chaise avec 3 cartes dans les mains, elle fait face aux autres élèves et à l'enseignante.)

E (chuchotant): Hé faut vous taire les autres

É2 : (à voix basse) misticri (avec tous) misticrac il:

E : il était une fois

É2 : il était une fois une une (poule?) qui allait dans la neige et après elle a trouvé un couteau et après elle a coupé la neige mais elle a pas: elle a après elle a coupé et /// et elle voulait faire un bonhomme de neige

E : (chuchotant) et ton histoire est finie

NOTES

1. Il s'agit du projet Swiss Universities qui s'inscrit, d'une part, dans le nets | réSCO (Forschungsnetzwerk Schulsprachdidaktik ou réseau de recherche en didactique de la langue de scolarisation) avec la collaboration de chercheurs des HEP Zug, Zurich, Thurgau, FHNW et de l'Institut suisse Jeunesse et Médias ; et d'autre part, dans le Centre romand des didactiques disciplinaires (2CR2D), avec la collaboration de

chercheur·e·s des HEP Vaud et Valais, de l'Institut de Recherche Pédagogique (IRDP), de l'université de Genève et de l'université de Montréal.

2. Les cartes présentent des dessins, croquis et gravures réalisés par S. Litsios, artiste suisse décédée récemment.
3. Le récit sur images est un protocole d'évaluation méthodologiquement peu complexe qui assure une évaluation homogène des enfants tout-venant ou en difficultés, et permet un étalonnage des résultats pour des populations d'âges variés. L'évaluation s'en trouve ainsi facilitée, puisque des points peuvent être accordés pour chaque image, en fonction des éléments à relever, des actions à décrire et des moyens linguistiques mobilisés pour répondre à la tâche.
4. Une *mesure* correspond à un ensemble d'indicateurs qui rend compte de capacités maîtrisées ou non par l'élève. Nous n'utilisons le terme qu'à des fins de recherche.
5. « Plutôt que d'opposer récit oral et récit écrit, il serait par exemple plus pertinent de distinguer expression spontanée et expression élaborée en vue d'être transmise, conservée » (p. 16) en retenant un usage littéraire (qu'il soit oral ou écrit), séparé du langage de communication ordinaire (éphémère par nature).
6. Entendue comme l'une des quatre caractéristiques de chaque genre dont le programme préconise l'étude : situation de communication ; contenu ; planification ; textualisation.
7. Charaudeau définit une pragmatique énonciative tournée vers « la recherche des contraintes cognitivo-linguistiques liées à l'*intersubjectivité* du processus d'énonciation entre un *Je* et un *Tu*, une intersubjectivité définie à partir du point de vue de l'intentionnalité du *Je* ».

RÉSUMÉS

L'évaluation de l'oral demeure un geste complexe pour les enseignant·e·s (Nonnon, 1999). Faute d'outils, les enseignant·e·s font appel à des critères d'évaluation trop généraux ou s'appuient sur les pratiques d'évaluation de l'écrit. Nous proposons de considérer les questions soulevées par l'évaluation de la production orale des élèves à l'école primaire en étudiant le couple oralité-évaluation à travers le prisme de la production de récits inventés performés oralement. Dans le cadre d'une recherche fondée sur la pratique (*design-based research*), nous avons élaboré et testé une séquence didactique et les outils qui l'accompagnent avec un groupe d'enseignant·e·s. Une grille d'évaluation, qui articule les dimensions génériques du genre de texte narratif et les dimensions spécifiques de l'oral, y a été testée. La réflexion sur les apports et les limites de l'usage de la grille pour évaluer des productions d'élèves permet de repenser le rapport entre oralité et littératie, en posant notamment la question de la prise en compte du destinataire et de l'effet perlocutoire dans l'évaluation de la production orale.

Evaluation remains complex for a school subject as oral communication. Without efficient teaching tools, teachers will use criteria that are too general or criteria normally used to evaluate written production. In this contribution, we examine the relation between orality and evaluation in narrative tales created spontaneously by pupils in the first cycle of primary school in French-

speaking Switzerland, between 4 and 8 years old. The design-based research conducted aims to test and validate a research grid constructed according to psycholinguistic and didactic criteria. In order to determine the potentialities and limitations of the grid, and to transform it into a better teaching tool, two spoken narrative tales of two pupils are analyzed. The experimentation of the grid pointed out two important issues to be considered: the attention given to the addressee and to the perlocutionary effect in the evaluation process.

INDEX

Mots-clés : oralité, enseignement de l'oral, évaluation, recherche design, auralité

Keywords : orality, teaching oral, assessment, design based research, auralité

AUTEURS

ROXANE GAGNON

HEP Vaud

VÉRONIQUE BOURHIS

CY- Cergy Paris Université

ROSALIE BOURDAGES

HEP Vaud et UQAM