

Conter à l'oral au primaire ; mesure de quelques effets d'un outil d'aide à la structuration du récit : les cartes à raconter

Roxane Gagnon^{1*}, Rosalie Bourdages^{1,2}, Danièle Frossard¹, Martine Panchout-Dubois¹

¹Haute École pédagogique Vaud, Lausanne, Suisse

²Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé. L'évaluation constitue l'un des problèmes récurrents liés à l'enseignement de l'oral. Comment peut-on évaluer les productions des élèves, de façon formative autant que certificative, en tenant compte de l'ensemble des caractéristiques de l'oral ? Nous tentons de répondre à cette question en mesurant l'effet d'un jeu de *cartes à raconter* sur les productions orales de contes d'élèves de 5^e année primaire. Les productions narrées de trois élèves, avec et sans l'utilisation des cartes, sont analysées en détails à l'aide d'une grille d'obédience linguistique et quantitative. L'utilisation du jeu de cartes produit trois effets positifs sur les récits des élèves : ils sont plus longs et d'une complexité syntaxique plus grande ; le vocabulaire employé y est plus riche ; les récits attestent d'un usage généralisé du système à trois temps dans le passé. Toutefois, contrairement à ce que nous avons imaginé, les cartes à raconter n'ont pas d'effets visibles sur les composantes concernant la structure et la référence aux actants. Nous terminons le travail en proposant des pistes de réflexion didactique sur des interventions en accompagnement du jeu.

Abstract. **Abstract. Narrative Discourse in Elementary School: Measurement of the Effects of a Tool for Structuring the Story.** Assessment is one of the recurring problems related to oral teaching. How can we assess the productions of students in an educational and certification way while taking into account all of the oral characteristics? We attempt to answer this question by measuring the effect of a picture card game on oral productions of students in the 5th year of primary school. Then, through the use of a grid of linguistic and quantitative measures, we compare narrative oral discourse produced without and with the use of the picture card games. In order to measure the effect of the card game on the pupils' oral narrative, we analyzed the narrative productions of three students, with and without the use of the cards. The use of the card game has three positive effects on the students' stories: they are longer and of greater syntactic complexity; the vocabulary used is richer; and the stories attest the use of a past tenses system. However, contrary to what we had imagined, the cards have no visible effects on the components concerning the structure and the reference to characters. In the end, a few didactic interventions are proposed for a better use of the picture card game.

La recherche présentée s'inscrit dans le champ de la didactique de l'oral, elle contribue à spécifier les pratiques d'enseignement relativement à la définition et à la transposition des objets d'enseignement et d'apprentissage et aux modes d'intervention de l'enseignant. Elle prend appui sur l'expérimentation d'un outil didactique – un jeu de cartes imagées basé sur le schéma actantiel (Litsios, Frossard, Panchout-Dubois et Gagnon, 2017 [1]) – et vise à mesurer quelques effets de cet outil sur les capacités narratives orales d'élèves du primaire. L'outil agit comme support à la collecte de données de la présente étude : le conte a été travaillé dans deux classes de 5^e Harmos², les élèves ont produit des récits sans l'aide des cartes puis, quelques jours plus tard, à l'aide des cartes. De manière à mesurer l'effet de l'utilisation de ces cartes sur les récits des élèves, l'analyse des contes est effectuée à l'aide d'un instrument, une grille d'analyse, conçue pour la recherche dans un mouvement déductif et inductif. Dans une démarche inductive, les dimensions de la grille synthétisent les dimensions enseignables du conte oral

* *Corresponding author* : roxane.gagnon@hepl.ch

² Ceci correspond à la 2^e année primaire au Québec et au CE2 pour la France. Ce degré est fréquenté par des élèves âgés entre 8 et 9 ans.

dégagées de travaux didactiques (Boisseau, 2005 [2]; Canut, Bruseneaux-Gauthier & Vertalier, 2012 [3]; Dolz, Schneuwly & Noverraz, 2001 [4]) et linguistiques (Adam, 1984/1994 [5]; Béguelin, 2000 [6]; Bronckart, 1997 [7]; de Weck & Rosat, 2003 [8]; Fayol, 1985 [9]; Griffin, Hemphill, Camp & Palmer, 2004 [10]; Kern, 1997 [11]; Reilly, Bates & Marchman, 1998 [12]). Puis, dans un mouvement déductif, l'expérimentation de l'instrument sur quelques récits d'élèves permet de valider ou d'invalider les composantes de la grille identifiées dans la littérature. Aussi, l'intérêt de notre travail est double : interroger les effets d'un outil d'enseignement et proposer un outil d'analyse des productions d'élèves.

Pour la recherche, les deux outils proposés contribuent à la définition des capacités langagières dans la production de contes oraux grâce à la mise en place d'un dispositif d'expérimentation basé sur l'analyse fine de productions d'élèves. Pour la pratique enseignante, le jeu didactique des *Cartes à raconter* fournit une aide matérielle non-langagière au développement de capacités narratives chez les élèves. En outre, la grille d'analyse développée constitue les prémisses d'un outil d'évaluation fournissant des balises à l'enseignant de manière à favoriser la progression de l'expression orale des élèves sur les court, moyen et long termes. Elle constitue la première étape dans le développement d'un outil proprement didactique, pouvant être utilisé à des fins d'évaluation formative ou certificative. La présente recherche explicite ainsi les bases d'un outil de régulation-évaluation optimal, car il dote l'enseignant-e d'un regard multidimensionnel, qui intègre les caractéristiques propres au genre oral travaillé – le conte –, celles liées à son appropriation par les élèves et celles associées aux contraintes institutionnelles. Aussi, en plus de constituer un outil de mesure fiable, la grille d'évaluation didactique souhaitée doit pouvoir se plier aux besoins et aux objectifs des enseignant-e-s.

Cinq parties structurent le présent texte. La première partie justifie le travail du texte narratif à l'oral et explicite les capacités devant être progressivement maîtrisées par l'élève. La deuxième partie du texte présente le jeu des *125 Cartes à raconter*. La troisième partie expose la méthodologie, explicite le recueil de données et la grille d'analyse utilisée. La quatrième partie présente les analyses préliminaires des récits sans l'aide, puis avec l'aide des cartes. La cinquième partie du texte synthétise et commente les principaux résultats d'analyse et esquisse les étapes ultérieures de la recherche.

1. Quelles capacités l'élève du primaire doit-il maîtriser pour raconter à l'oral ?

La présente recherche se centre sur l'enseignement et l'apprentissage de textes narratifs oraux. Plus précisément, nous portons notre attention sur l'expression orale de contes, créés de toutes pièces par des élèves du premier ou du second cycle du primaire³. Quelles capacités en expression orale le conte permet-il de développer ? Quels repères, du point de vue du développement de l'expression orale, peuvent baliser le parcours du jeune élève ?

Jerôme Bruner définissait le récit comme l'une des formes les plus universelles et les plus puissantes du discours de la communication humaine (1991 [13]). Bruner disait que le récit permettait de déterminer l'ordre de priorité selon lequel les formes grammaticales sont maîtrisées par le jeune enfant. Le psychologue conférait trois caractéristiques principales au récit (1991 [13], pp. 65-87) : une séquentialité, une « manière unique de s'arranger des déviations par rapport à la norme » et une « indifférence factuelle » :

[les récits] peuvent être « réels » ou « imaginaires » sans rien perdre de leur force en tant qu'histoires. Cela revient à dire que le *sens* et la *référence* de l'histoire entretiennent une relation réciproque exceptionnelle. L'indifférence de l'histoire aux réalités extralinguistiques souligne le fait qu'il s'agit là d'une structure interne au discours (Bruner, 1991 [13], p. 66).

Le récit organise l'expérience ; il est un moyen pour l'enfant de construire un monde clos à l'intérieur duquel des personnages vivent des actions (de Weck & Rosat, 2003 [8]). L'apprentissage de la forme narrative donne à l'élève des moyens de structurer, de segmenter des événements. Il agit aussi comme régulateur de l'affect, en ce qu'il reconstruit la mémoire collective. Dans le conte merveilleux, le monde fictionnel élaboré aborde des questionnements métaphysiques ou symboliques. Appris et répétable, le récit divertit, mais contribue aussi à révéler et à transmettre des valeurs communautaires.

Le récit oral constitue une voie privilégiée pour travailler le langage d'évocation avec les élèves ; parler en racontant requiert des capacités à évoquer des événements et à mettre en récit des personnes, dans un temps et dans un espace donnés. La mise en récit suppose l'établissement de relations sémantiques (causales, circonstancielles, temporelles et spatiales) précises, formant un tout cohésif et cohérent compréhensible pour un

³ En Suisse, l'enseignement primaire se divise en 2 cycles, le premier comprend les 4 premières années de la scolarité (les élèves y sont âgés entre 4 et 8 ans), le deuxième intègre les 4 années suivantes (les élèves y sont âgés entre 9 à 12 ans).

tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée (Lentin, 2012 [14]). La prise de distance spatiotemporelle caractérisant les genres narratifs, leur « indifférence factuelle » comme le dit Bruner ou si l'on emploie les mots de Bronckart (1997 [7]), le fait que les référents se situent dans un « ailleurs à un autre moment » engendre un usage non déictique des unités linguistiques. Parce que le conte est détaché de la situation de communication immédiate, le conteur/narrateur ne fait aucune référence à cette situation de communication immédiate : l'origine des événements fictionnels est indéterminée (*il était une fois, un jour, il y a fort longtemps...*), situant l'histoire dans un monde imaginaire. L'élève se trouve en situation de monogestion : il gère seul sa production verbale. En outre, en apprenant à raconter, l'élève développe des capacités orales transférables à la situation de production écrite : la structuration globale, la sélection et le traitement de contenus en adéquation à la situation de communication, la capacité de lier l'énoncé au reste du texte (Griffin et al., 2004 [10]).

Quand il arrive à l'école, vers 4 ans, l'élève arrive à esquisser une trame narrative. Ses capacités de structuration étant limitées, il a tendance à juxtaposer les événements rapportés les uns aux autres, sans les regrouper en épisodes (Kern, 1997 [11] ; Florin, 1999 [15]). Puis, grâce à la mise en place de dispositifs d'enseignement portant sur l'écoute ou la production de contes, grâce aux interventions du maître, qui reformule et régule ses propos, grâce aussi aux interactions avec ses pairs, l'élève consolide ses capacités narratives orales. Les narrations orales changent quantitativement et qualitativement. Vers 7 ans, l'enfant parvient à construire une trame narrative globale : les personnages, les lieux, les événements sont liés par un rapport logique, et les différentes péripéties sont hiérarchiquement ordonnées. L'élève introduit les personnages et parvient à maintenir ceux qui jouent un rôle important dans le récit. L'écoute de nombreux contes amène l'élève à identifier des composantes structurelles communes : le début de la trame (état initial), qui voit l'apparition d'un problème (élément déclencheur), la continuation de la trame (les actions ou péripéties), la résolution de la trame (marquée par la levée du problème de départ) et le retour à un équilibre (de Weck & Rosat, 2003 [8] ; Kern, 1997 [11]). De même, l'identification du schéma actantiel du récit à l'intérieur de contes fournit à l'élève une liste possible d'*actants* (des êtres humains, des objets, des éléments de la nature, des animaux), mus par des intentions et mis en relation (Greimas, 1966/1986 [16] ; Adam, 1984/1994 [5]). Cette vue d'ensemble du récit se manifeste par la présence de formes linguistiques qui assurent la cohésion : un lexique (des noms, des adjectifs pour introduire ou pour décrire les personnages et les lieux ; des verbes, pour décrire des actions), des organisateurs textuels et des connecteurs pour baliser le récit en épisodes et lier les énoncés les uns aux autres (« il a fait ça, et puis », « et puis après »), des marques qui assurent la cohésion nominale (les reprises nominales ou pronominales) ou temporelle (les temps du verbe et leurs combinaisons possibles).

À ces capacités communicationnelles, structurelles et linguistiques, s'ajoutent des capacités d'oralité, relatives à la performance orale du narrateur. Ces capacités sont sollicitées au cours du travail de mise en voix et de mise en corps du texte.

2. Les cartes à raconter

Le jeu des *Cartes à raconter* est un outil pensé pour la classe ; il vise à développer le langage oral des élèves et plus spécifiquement leurs compétences narratives. Il s'inscrit dans la filiation du *Tarot des contes* (Debyser & Estrade, 1990 [17]). Le jeu comporte 125 cartes réparties en différentes catégories : 92 cartes « personnages » - humains, animaux, personnages extraordinaires -, 19 cartes « lieux », 12 cartes « objets de quête » ainsi que 2 cartes « joker ». Ces cartes reprennent des croquis faits *sur le motif* par Susan Litsios, en particulier pour les personnages humains et les animaux. Les personnages extraordinaires et les lieux ont été extraits de gravures existantes et éventuellement modifiées par l'artiste en fonction des besoins du jeu. Il faut noter que ces cartes ne sont pas homogènes sur le plan des techniques, mais le style propre à l'artiste en assure l'unité.

Une des particularités des cartes est qu'elles permettent des interprétations multiples et laissent le champ libre à la créativité. De plus, elles ont été conçues en articulation avec des contes d'autres cultures. La présence de personnages d'autres continents que l'Europe, d'animaux exotiques (éléphant, lion, singe, crocodile, chameau...), de lieux qui peuvent évoquer les environnements les plus divers (désert, jungle, forêt profonde...) d'éléments naturels archétypiques (chute d'eau, fleuve, arbre, marécage...) rend possible la production de contes multiculturels.

La règle du jeu est simple. À partir du choix de cartes appartenant aux différentes catégories, il s'agit de créer une histoire, un conte, un récit d'aventures, évidemment nourris des contes et histoires antérieurement connus des élèves. Le jeu a été conçu en prenant appui sur le « schéma actantiel » : un *sujet* (un héros ou une héroïne) se trouve dans une situation initiale et va se mettre à la recherche d'un *objet* – réel ou symbolique. Dans sa quête, il

va rencontrer différents *personnages* qui vont l'aider ou, au contraire, constituer des obstacles. À la fin de ses aventures, il se retrouve, en principe, dans une situation meilleure qu'au début du récit.

Le défi est d'amener progressivement l'élève à se détacher de la communication immédiate et à se positionner en tant que conteur. L'apprenti conteur doit apprendre à articuler les actions, les dialogues et le plan global de l'histoire. Une attention particulière est portée sur les personnages et la logique de leurs intentions et actions. Il ne s'agit pas de parler une histoire qui préexiste, mais d'inventer un conte ou autre récit narratif dans lequel, de manière fondamentale, la complétude du texte et la permanence du héros sont visées. L'objectif indissociable de ces exigences de base est de favoriser un « épaissement » des personnages par la cohérence, dans la fiction, de leurs caractéristiques psychologiques, des relations des uns aux autres, de leurs désignations au fil du texte. Il y aura ainsi complexification de la syntaxe narrative du conte (Bucheton, 2014 [18]).

Le travail du conteur est ardu : il faut construire un déroulement chronologique de faits et simultanément gérer leur enchaînement logique (causes et effets). Les personnages doivent agir de manière cohérente, parce que mus par des intentions (Goigoux & Cèbe, 2013 [19]).

L'usage du jeu en classe permet, par le biais d'un discours monogéré, le développement d'une compétence de locuteur. Cette compétence s'incarne dans des aspects linguistiques : recours à des organisateurs textuels et à des connecteurs, usage de pronoms et mise en œuvre d'un système de reprises, adoption d'un vocabulaire élaboré en lien avec le thème de l'histoire. Elle se traduit également dans l'effort de la performance orale : diction (prononciation et articulation au service de la compréhension), variation des faits prosodiques (ton, débit, volume).

3. Méthodologie

De nombreux chercheurs se sont penchés sur la cueillette et l'évaluation du discours narré chez les enfants. Les protocoles expérimentaux ont été élaborés avec des objectifs divers : on retrouve d'un côté des recherches psycholinguistiques, élaborées dans une perspective développementale, avec l'ambition de cibler les troubles de la communication et d'évaluer la progression des mécanismes linguistiques de production du discours narratif chez les enfants (De Weck & Rosat, 2003 [8]; Reilly, Losh, Bellugi & Wulfeck, 2004 [20]; Kern, 1997 [11]), puis, de l'autre, des recherches en psychologie cognitive, s'intéressant surtout à la mise en place des structures permettant la construction d'un récit (Fayol, 1985 [9]; Griffin et al., 2004 [10]).

Les approches orthophoniques, psycholinguistiques et celles issues de la psychologie cognitive ne sont pourtant pas en opposition, parce que, pour une grande part, elles se fondent sur un même protocole de passation. En effet, plusieurs des travaux issus des approches théoriques qui s'intéressent aux mécanismes de production du discours narratif ont en effet adopté le protocole expérimental du *récit sur images*, dont le support « *Frog, where are you ?* », de Mayer, 1969 [21], est probablement l'exemple le plus connu et le plus utilisé. Ce support a notamment permis d'analyser le développement de la compétence narrative dans une perspective translinguistique (Berman et Slobin, 1994). Certains chercheurs ont aussi eu recours à des supports alternatifs avec des grilles de notation adaptées à leurs objectifs de recherche, toujours en prenant comme base le récit sur images (cf. Chevrie-Muller et Plaza, *Nouvelles épreuves pour l'évaluation du langage*, 2001 [23], « La chute dans la boue », ou encore la tâche *picture description* dans Griffin et al., 2004 [10]). Dans le cadre de ces cueillettes de données, une série d'images sans texte sont présentées aux enfants, et on leur demande de raconter l'histoire dénotée par les images. Cet outil induit chez les participant-e-s une compréhension rapide de l'intrigue et de la suite des événements à organiser et à élaborer, tout en les contraignant à décrire une série d'événements (ex. « La grenouille est dans le bocal », « Le garçon tombe de l'arbre ») et à utiliser un vocabulaire assez varié (ex. « le chien », « l'abeille », « le bocal »).

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.

Les cartes à raconter ont en commun avec ces protocoles de faciliter la production de contes oraux, et parallèlement, de constituer un support pour la collecte de données. L'une de leurs visées, outre le fait d'entraîner les élèves à raconter oralement, est fondamentalement de leur fournir les matériaux sémantiques d'une expression de leur imaginaire. Pensées non pas dans une perspective chronologique – où il s'agit de parler sur des images contraignant à respecter des étapes prédéterminées –, mais dans une optique actantielle, les cartes

ouvrent tous les possibles narratifs, tant au niveau des personnages que des événements. Ces cartes à raconter permettent aux élèves de structurer leur récit, le récit étant entendu comme une fiction mettant en jeu un héros animé de valeurs, des personnages, tous impliqués dans des aventures totalement à inventer par le narrateur.

Afin de mesurer l'effet de l'usage des cartes sur les récits des élèves, une grille d'analyse qui permet d'englober les composantes essentielles d'un récit oral réussi a été élaborée.

3.1 Recueil de données

Les données ont été recueillies auprès d'élèves de 5^e année primaire (âge moyen = 8 ans), et sont le fruit du travail de rédaction d'un mémoire professionnel de deux étudiantes en formation initiale au Bachelor en enseignement primaire à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Foretay & Furrer, 2016 [24])⁴. Les enregistrements ont été effectués en deux temps : une première fois sans le support des cartes à raconter, puis une seconde fois, avec les cartes. Quelques jours (maximum une semaine) séparent la cueillette sans cartes de la cueillette avec cartes, ce qui nous permet de comparer les productions avec et sans cartes sans postuler un effet de maturation. Avant de demander aux élèves de produire des récits oraux, les enseignantes stagiaires ont mené une séquence d'enseignement constituée de 7 leçons. Les cinq premières leçons ont été consacrées aux thèmes suivants : la différence entre lire et raconter, l'identification des schémas actantiel et narratif à l'intérieur de contes connus, le rappel de récit et les personnages. Les productions initiales et finales des récits ont mobilisé les deux dernières leçons de la séquence, les élèves disposaient de quelques critères fixant les attendus : le récit a un début et une fin, il comporte un personnage mu par un but, un obstacle, une résolution et il est compréhensible.

Dans le cadre de la cueillette sans cartes (6^e leçon), il était simplement demandé à l'élève de raconter une histoire, qu'elle soit vécue ou non. Les procédures de passation de la cueillette des données avec les cartes illustrées (7^e leçon) étaient plus complexes. Les cartes ont d'abord été classées selon leur nature par l'enseignant : lieux, personnages, objets. Chaque participant devait choisir de 1 à 6 cartes. Un temps de préparation d'environ 10 minutes était imparti aux élèves afin qu'ils créent et s'approprient leur histoire, en associant les images choisies aux éléments constitutifs du schéma actantiel.

3.2 Une grille d'analyse exhaustive

Les notions de cohésion et de cohérence sont omniprésentes dès lors que l'on tente de mesurer la construction du récit. Alors que la cohésion se construit à partir des éléments linguistiques mis en œuvre dans le processus de la mise en relation des événements successifs de la narration (Kern, 1997 [11]), la cohérence est réputée se référer à des structures plus globales du récit, et appartenir au texte plutôt qu'à des ensembles plus micro⁵. La maîtrise de la macrostructure des récits et de la sélection des contenus à 5 ans prédit d'ailleurs les performances en lecture et dans l'écriture de récits narratifs à 8 ans (Griffin et al., 2004 [10]). Se dessinent ainsi deux grands types d'habiletés propres à la production de récits oraux : d'une part, la maîtrise des éléments appartenant à la macrostructure du récit et d'autre part, la sélection et la mise en emphase des contenus (Hilaire-Debove et Durand, 2008 [25]). Kern (1997 [11]) recense quant à elle trois types de « contraintes », entendues comme des critères liés au type spécifique de communication que constitue le récit : d'abord, les contraintes communicationnelles, qui ont trait à la situation de communication et aux capacités cognitives du conteur ou de la conteuse, ensuite, les contraintes discursives/narratives, qui évoquent les éléments constitutifs du récit, et finalement, les contraintes linguistiques, qui constituent les moyens linguistiques mobilisés pour mener à bien le récit. Dans la perspective interactionniste sociodiscursive développée dans les travaux du GRAFE⁶ (cf. notamment Bronckart, 1997 [7] ; Dolz & Schneuwly, 1998/2016 [26]), les capacités langagières requises pour la réalisation d'un texte sont de trois ordres : des capacités d'action qui permettent à l'enfant d'adapter sa production aux cadres d'interaction et aux contenus référentiels mobilisés dans la production langagière ; des capacités discursives liées à la gestion de l'infrastructure générale du texte et aux choix et à l'élaboration des contenus ; des capacités linguistico-discursives qui intègrent les opérations de connexion et de segmentation, les opérations de cohésion nominale et verbale, la prise en charge énonciative, les opérations de construction des énoncés et le choix des items lexicaux (Dolz & Schneuwly, 1998/2016 [26], pp. 76-81).

⁴ Nous tenons à remercier Mesdames Foretay et Furrer de nous avoir permis de réexploiter ces données.

⁵ Dans un récit, la cohérence correspond aux grandes étapes de la structure narrative, et la cohésion se réfère à la textualisation et à l'usage des marques linguistiques (Bronckart, 1997 [7] ; Roubaud & Romain, 2016 [27]).

⁶ Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné.

C'est à la lumière de ces différents éléments que nous avons imaginé une grille qui délimite et mesure ce qui définirait la maîtrise de l'oral narré. Élaborée dans le souci de la rendre adaptable à la salle de classe, pour et par les enseignant-e-s, cette grille se veut complète, dans le sens où elle souhaite rendre compte de ce qu'est une maîtrise optimale de la narration au primaire, tant sur le plan linguistique que sur le plan de la structure du récit, en proposant une évaluation chiffrée de chacune de ses sous-parties. Elle a été conçue avec les objectifs suivants : évaluer les narrations recueillies à l'aide des cartes, ou toute autre forme de récit narré, et représenter une pluralité de contenus (actants et événements différents), d'informations linguistiques (variété de temps de verbe et d'actions) et de types de récits (narration à plusieurs temps et plusieurs personnes grammaticales, longueurs de récits hétérogènes). Elle rend possibles les comparaisons interindividuelles, et permet de traduire une certaine progression, dans une perspective didactique d'abord, mais éventuellement, aussi dans une perspective développementale. Notre grille comprend quatre grands types de mesures : les mesures de la longueur de la narration, les mesures linguistiques, les mesures concernant la structure du texte et les actants ainsi que les mesures concernant la performance.

3.2.1 Durée du récit

La durée du récit est évaluée au moyen du temps de la narration, du nombre de mots utilisés, et du nombre d'éléments linguistiques se rapprochant le plus de la notion d'événement, c'est-à-dire les propositions. Le français parlé résiste en effet à une analyse dont l'unité de mesure serait la « phrase » (Béguelin, 2000 [6]). Reilly, Bates et Marchman (1998 [12]) ont adopté eux aussi la notion de « proposition », entendue comme un verbe et ses arguments, pour évaluer la durée du récit. Nous avons donc utilisé le nombre total de propositions pour chaque récit comme dénominateur pour les différents éléments linguistiques mesurés (cf. section 3.2.2 et tableau 1).

3.2.2 Mesures linguistiques

La richesse du vocabulaire est un élément central dans les mesures linguistiques dont nous avons tenu compte. Alors que dans le récit sur la grenouille (Mayer, 1969 [21]), la mention d'éléments spécifiques à l'histoire du jeune garçon et de son chien suffit pour évaluer la maîtrise du vocabulaire, nous avons eu besoin, dans le cadre de la présente recherche, de créer un outil de mesure qui puisse rendre compte de la diversité des pratiques lexicales des élèves, au regard de la pluralité de leurs récits. Nous avons donc analysé chaque production à l'aide du logiciel *Lextutor* (Cobb, 2017 [28]), qui permet de brosser un portrait de la complexité lexicale de textes en fonction de la fréquence des mots utilisés.

Le nombre de propositions (soit la somme des propositions indépendantes et des propositions enchâssées) a été comptabilisé pour chacun des récits. Cette analyse propositionnelle permet, d'une part, de rendre comparables les récits entre eux sur le plan de leur longueur, et d'autre part, de permettre la mesure d'éléments linguistiques en fonction du ratio du nombre de propositions (Reilly et al., 1998 [12]). Le nombre de phrases constituantes, c'est-à-dire les propositions complexes, comme les subordonnées, conjonctives, relatives, interrogatives, participiales ou infinitives (Riegel, 2004 [29]), figure aussi dans notre grille, puisqu'il permet d'attester une certaine progression sur le plan de la complexité syntaxique (Reilly et al., 1998 [12]). Il est à noter que les phrases juxtaposées et coordonnées n'ont pas été comptabilisées comme des phrases complexes, mais comme des propositions indépendantes, puisque ce type de structure ne témoigne pas, à notre sens, d'une maîtrise aussi adroite de la complexité syntaxique que peut le démontrer l'utilisation des propositions enchâssées citées plus haut.

Nous avons aussi comptabilisé le nombre de connecteurs, puis l'avons ramené à un ratio, avec le nombre de propositions comme dénominateur. Suivant la démarche de Hilaire-Debove et Durand (2008 [25]), les connecteurs qui ont été retenus sont les suivants : les connecteurs déictiques (*ici, là, etc.*), les connecteurs permettant de faire des liens temporels entre les événements du récit (*et, pis, après, il était une fois, etc.*), les connecteurs marquant la simultanéité (*quand, durant, etc.*) et finalement, les connecteurs indiquant les relations logiques entre les propositions et événements (*parce que, alors, donc, etc.*). Nous avons fait le choix d'introduire une mesure de la variété des connecteurs utilisés pour bien représenter les moyens linguistiques mis en place pour organiser le récit. Un nombre plus élevé de formes utilisées est un indicateur de progression (Kern, 1997 [11] ; Roubaud & Romain, 2016 [27]).

Le codage des notions du système à trois temps du passé (Boisseau, 2005 [2]) est binaire : les récits étaient soit au passé, soit au présent. Il est en de même pour ce qui est du maintien du système des temps. Si l'élève avait recours à un temps inapproprié pendant sa narration, il était conclu qu'il s'agissait d'une rupture, notée 0.

3.2.3 Mesures concernant la structure et les actants

Cette partie correspond à la notion de macrostructure dénotée dans Griffin et al. (2004 [10]), et renvoie plus spécifiquement aux contraintes narratives/discursives chez Kern (1997 [11]) et à leur mesure. Les cinq parties du récit que nous avons retenues sont les suivantes, mettant en évidence la structuration du conte sur le format du schéma quinaire : état initial, élément déclencheur (provocation), action, sanction (réaction) et état final. Chaque partie du récit est constituée de plusieurs sous-parties valant un point. La présence ou non des éléments dans le discours narratif analysé donne une note totale (somme des sous-parties) pour chaque étape du récit. Vis-à-vis des actants, nous avons inclus dans la mesure de la maîtrise des sous-parties des éléments relatifs à la mention des protagonistes et de leurs pensées. Nous avons donc codé la présence d'un état initial (d'une intention initiale), la mention de l'émotion ou du raisonnement créée par le déclencheur sur le ou les protagoniste-s, la mention d'un adjuvant dans l'action ou la suite des actions, la mention de l'émotion ou du raisonnement générés par la sanction et par le retour à l'équilibre initial.

3.2.4 Mesures concernant la performance

Les mesures de la performance que nous avons imaginées correspondent aux capacités d'action telles que définies par Dolz et collaborateurs (1998/2016 [26]) auxquelles nous avons ajouté des composantes propres à l'oralité (Gagnon et Dolz, 2016 [30]). Nous avons établi un codage binaire de la diction et des faits prosodiques ainsi que des composantes relatives à la prise en compte de la situation de communication. Ainsi, un point est accordé si l'élève adopte le point de vue d'un narrateur externe et parvient à s'extraire, comme conteur-euse, du récit. Le codage de la présence d'un résumé anticipatif de l'histoire, incluant une interpellation explicite du destinataire, ainsi que la mention d'une clôture au sein du récit sont aussi binaires. Nous avons aussi comptabilisé, pour chaque production, le nombre de commentaires évaluatifs textuels. Cette catégorie regroupe les adjectifs (ex. « *il s'agissait d'un énorme dragon* »), les onomatopées, les mentions de l'état psychologique des personnages et les répétitions (ex. « *la sorcière tournait tournait tournait tournait tournait sur elle-même* ») permettant de donner une profondeur au récit, de rendre les éléments importants de la narration saillants, et d'ainsi maintenir la continuité thématique du récit (Kern, 1997 [11]).

4. Analyses

Afin d'évaluer la capacité de notre grille à traduire une progression dans les habiletés narratives chez les élèves, nous avons procédé à l'analyse des narrations avec et sans cartes de trois participants : Adélaïde, Loris et Yann⁷. Quatre ensembles de composantes ont été comptabilisées puis regroupées dans le tableau 1 : la durée de la narration, les mesures linguistiques (richesse du vocabulaire), les composantes concernant la structure et les mesures de la performance.

Sur le plan du temps de la narration, il est clair que les cartes amènent des récits plus longs, tant du point de vue temporel que syntaxique. Ces mesures quantitatives permettent donc de rendre objectivement compte d'une augmentation de la longueur des narrations.

L'effet le plus visible des cartes se manifeste sur le plan du vocabulaire : les mots utilisés sont plus fréquents dans les récits sans cartes, et tendent à être distribués dans des catégories de fréquence moins élevées dans les récits avec cartes. Le cas d'Adélaïde est emblématique de ce phénomène. Son récit avec cartes présente une nette complexification lexicale, le nombre de mots très fréquents (dans les 1000 mots les plus fréquents) passant de 88% à 79 % entre le récit sans et avec cartes. Parmi les mots les moins fréquents figurant dans la narration avec comme base les cartes à raconter, on retrouve notamment *sorcière*, *magique*, *foudroyer*, *piège*, *flamme*, ou encore *cracher*.

L'analyse des connecteurs et des organisateurs textuels témoigne d'une utilisation marquée des locutions *et puis*, *et puis après* chez nos trois élèves. Il n'y a pas d'occurrences d'accélérateurs de rythmes, comme *tout à coup*, *soudain* ou encore *immédiatement*, dans notre corpus (CIIP, 2010 [31]).

⁷ Pour des questions de nombre de signes alloués, nous n'avons pas inclus les transcriptions des six récits oraux des élèves. Si toutefois le comité d'évaluation jugeait pertinent d'avoir accès à ces données, nous les intégrerons dans la version ultérieure du texte.

Pour ce qui est des mesures concernant la structure et les actants, nous ne sommes pas en mesure d'attester un effet des cartes, contrairement à notre hypothèse, puisque les résultats des récits avec et sans cartes analysés sont équivalents (moyennes totales de 7.3 points, tant dans les productions avec cartes que sans). Aucun patron clair n'émerge donc de l'analyse découlant de la grille qui pourrait attester d'un effet positif de l'utilisation des cartes sur la structuration du récit. Une analyse plus fine permet toutefois de brosser un portrait plus nuancé de la situation. Nous constatons que les élèves évalués ont tous fait mention des personnages importants dans leur récit, et des actions ou états de ceux-ci en début de récit dans une proportion de 5 sur 6. La mise en place de la situation initiale est donc généralement plutôt réussie. Les actions, au nombre d'une ou de deux par récit narré, au sein de notre corpus, sont aussi généralement présentes. Les éléments qui se réfèrent aux intentions et aux états mentaux des personnages, visant à informer le destinataire des motifs des différents protagonistes, sont les plus faibles quantitativement.

Les récits avec cartes de Loris et Yann présentent une amélioration sur le plan de l'utilisation du système à trois temps dans le passé. Ils ont en effet su utiliser le passé simple ou le passé composé ainsi que l'imparfait dans leurs productions avec cartes, alors que leurs récits sans cartes à raconter avaient été narrés au présent. Cet état de choses suggère que les cartes permettent aux élèves d'adopter une posture de conteur-euse, ce qui se matérialise dans les temps de verbes utilisés.

Du point de vue des mesures de la performance, les récits avec cartes, contrairement aux récits sans les cartes, comprennent tous un résumé anticipatif avec interpellation du destinataire, l'adoption d'un point de vue externe, marqué par le passage de la 1^{re} à la 3^e personne du singulier, pour la narration des événements du récit, et une clôture du récit.

Tableau 1. Résultats des productions avec et sans les cartes des élèves évalués à l'aide de la grille.

	Adélaïde		Loris		Yann	
	Sans cartes	Avec cartes	Sans cartes	Avec cartes	Sans cartes	Avec cartes
Mesures de la longueur de la narration						
Temps de la production	00:39	02:40	01:21	01:15	00:49	01:01
N propositions	17	44	15	27	23	30
Mesures linguistiques						
N mots total	92	222	69	132	100	145
1K	88.0%	78.83%	85.5%	83.3%	88.0%	88.3%
2K	5.4%	4.95%	2.9%	4.5%	11.0%	7.6%
3-4K	1.1%	7.66%	4.3%	3.8%	0.0%	0.7%
5K et plus	5.4%	8.56%	7.2%	8.3%	1.0%	3.4%
N organisateurs textuels et connecteurs	11	11	13	15	2	7
Variété organisateurs textuels et connecteurs	5	10	4	4	2	5
Ratio organisateurs textuels et connecteurs	0.6	0.2	0.7	0.5	0.0	0.2
Ratio éléments syntaxiques complexes	0.4	0.3	0.3	0.3	0.2	0.4
Système à trois temps dans le passé	1	1	0	1	0	1
Maintien du système de temps	1	1	1	1	0	1
Mesures de la structure et des actants						
État initial /4 (total)	3	4	3	2	3	2
· mention des personnages principaux /1	1	1	1	1	1	1
· leurs actions/états /1	1	1	0	1	1	1
· la localisation spatiale /1	1	1	1	0	0	0
· la localisation temporelle /1	0	1	1	0	1	0
Élément déclencheur (provocation) /2 (total)	2	1	0	2	1	1
· mention de l'élément déclencheur /1	1	1	0	1	1	1
· mention de l'émotion créée par le déclencheur /1	1	0	0	1	0	0
Action /2 (total)	2	2	2	1	1	2
· tentative de résolution du problème /1	1	1	1	1	0	1
· mention d'un adjuvant /1	1	1	1	0	1	1
Sanction, conséquence /2 (total)	0	1	1	1	1	1
· mention de conséquence négative /1	0	1	1	1	1	1
· mention de l'émotion créée par la conséquence /1	0	0	0	0	0	0

État final /2 (total)	0	1	1	0	2	1
· lien avec l'état initial /1	0	1	1	0	1	1
· commentaires sur l'émotion engendrée par le retour au calme/état final /1	0	0	0	0	1	0
Mesures de la performance						
Composantes de la prise en compte de la situation de communication						
· point de vue narrateur externe	0	1	1	1	1	1
· résumé anticipatif de l'histoire avec interpellation au destinataire	1	1	0	1	1	1
· clôture du récit	0	1	0	1	1	1
· nombre de commentaires évaluatifs textuels	2	2	0	5	0	0
Composantes de l'oralité /2 (total)	2	1	0	1	2	2
· diction (prononciation et articulation qui n'entravent pas la compréhension) /1	1	1	0	1	1	1
· faits prosodiques (ton, débit et volume) /1	1	0	0	0	1	1

Légende : 1K : parmi les 1000 mots les plus fréquents, 2K : parmi les 2000 mots les plus fréquents, 3-4K parmi les 4000 mots les plus fréquents, 5K et plus : mots plus rares.

N.B. Les éléments en gris clair correspondent aux totaux des points pour chacune des parties du récit.

5. Synthèse des résultats et développements ultérieurs

Au terme de l'analyse, nous pouvons affirmer que l'utilisation du jeu de cartes produit trois effets positifs sur les récits des élèves : les récits sont plus longs et d'une complexité syntaxique plus grande ; le vocabulaire employé y est plus riche ; les récits attestent d'un usage généralisé du système à trois temps dans le passé. Toutefois, contrairement à ce que nous avons imaginé, les cartes à raconter n'ont pas d'effets visibles sur les composantes concernant la structure et la référence aux actants. Il s'agit évidemment d'une analyse de quelques cas et les résultats obtenus ne peuvent prétendre à une généralisation. Ces quelques récits nous ont toutefois permis de tester et de proposer une grille d'analyse.

5.1 Quelques interventions didactiques à penser en accompagnement au jeu

Pour aller plus loin que l'usage exploratoire du jeu mis en place dans le cadre de la présente cueillette des données, un certain nombre d'interventions de l'enseignant peuvent être proposées dans la classe. La première d'entre elles pourrait consister en une appropriation initiale des cartes en tant que support pour la restitution orale d'un récit connu. L'enseignant raconterait des contes tels que *Comment Petit Singe sauva son coeur* (2007 [32], tiré du Panchatantra, un conte indien), *Le voyage de Nyéba* (2008 [33], par Yves Pinguilly, un conte du Mali), *Akli prince du désert ; Un conte du pays des sables* (2006 [34]) ou encore *Le Petit Chaperon rouge* (Perreault, 1697/1990 [35]), en prenant appui sur les cartes du jeu. Cette modélisation initierait la narration, par les élèves, de contes connus de leur choix. Ce n'est que dans un temps second que les cartes deviendraient outil pour créer. Pour enrichir la banque de mots des élèves et les aider à décrire leurs personnages, une séquence sur le portrait comme celle de la mallette *Défi Écrire* (Schneider, 2000 [36]), qui propose des banques de mots relatifs aux parties du visage, à l'allure générale, aux vêtements, ou encore au caractère. Cette séquence sur le portrait donne les mots et les structures qui épaississent les personnages. Grâce aux *Cartes à raconter*, le portrait ne consisterait plus en une simple activité décrochée, mais prendrait tout son sens à l'intérieur d'une histoire. D'autres activités très pertinentes proposées dans *Lectorino-Lectorinette* (Goïgoux & Cèbe, 2013 [19]) permettent aux élèves de familiariser avec les états mentaux des personnages en s'intéressant à leurs pensées, à la différence entre ce qu'ils disent et ce qu'ils pensent (cf. module 1, les activités autour du *Chat botté*, par exemple). Pour accroître la variété des connecteurs et organisateurs textuels, il est possible d'amener l'élève à repérer, connaître et maîtriser ceux-ci, à l'aide d'une banque d'organisateur et de modulateurs de rythme, à l'image de ce qui est proposé dans les séquences *S'exprimer en français* (Dolz et al. 2001. [4])

5.2. Commentaires critiques sur les mesures de la grille en vue de sa reprise éventuelle

La grille proposée vise surtout à identifier les capacités présentes et ne se centre pas sur les manques, mais telle que nous l'avons pensée, elle se heurte bien sûr à la difficulté de rendre compte de la manière la plus fine de la *cohérence* de la production de l'élève. En l'état actuel de notre recherche, l'appréciation des capacités narratives

repose aussi sur un commentaire qualitatif appuyé sur les critères suivants : attribution de caractéristiques psychologiques en adéquation avec ses actions ; cohérence de la présence intermittente et continue des personnages rencontrés ; présence d'un problème et de sa résolution. Pour devenir opérationnelle dans la classe et véritablement utile aux enseignants en tant qu'outil d'évaluation formative et, dans un deuxième temps, d'évaluation certificative, elle a besoin d'être transformée. Il est évidemment impensable de demander à l'enseignant de dénombrer l'ensemble des éléments comptabilisés dans la grille. En revanche, ce qui fait l'objet des mesures pourrait devenir critère qualitatif. Une série de tests en contexte de classe ordinaire, auprès de plusieurs enseignants dans des degrés différents, permettrait d'éprouver sa validité didactique.

5.3 Perspectives de recherche : de l'outil du chercheur à celui de l'outil de l'enseignant

Ce texte apporte la première pierre à l'édifice d'un projet de recherche collaborative plus large qui, dans l'optique d'une ingénierie conçue et expérimentée avec l'aide des enseignants, vise à contribuer à l'établissement de repères fiables sur lesquels s'appuyer pour déterminer les compétences que l'élève doit maîtriser au fil de sa scolarité et, ce faisant, à clarifier les modes d'apprentissage et d'enseignement possibles. Une initiative de recherche comme la nôtre, orientée vers la création d'outils d'évaluation de l'oral, trouve toute sa pertinence, car elle propose des solutions aux difficultés identifiées dans les pratiques déclarées et effectives des enseignants (Dumais, Lafontaine et Pharand, 2017 [37] ; Gagnon, 2010 [38] ; Hassan, 2012 [39] ; Lafontaine & Messier, 2009 [40] ; Sénéchal et Chartrand, 2012 [41]). Notre grille d'analyse constitue un premier pas vers l'établissement d'outils d'évaluation fiables et didactiquement valides (Garcia-Debanco, Laurent, Margotin, Grandaty et Sanz-Lecina, 2004 [42] ; Nonnon, 2005 [43] ; 2011 [44]). Elle découpe l'objet *conte oral* en trois composantes : narratives, linguistiques et relatives à la performance. Elle peut faciliter ainsi les interventions de l'enseignant sur la langue parlée des élèves ainsi que celles sur la voix et le corps de l'élève. Sont ainsi prises en compte les caractéristiques de la langue parlée effectivement par les élèves (Berrendonner, 2014 [45]) et les dimensions *pluricodique* et *multimodale* de l'expression orale (Béguelin, 2000 [6] ; Colletta, 2005 [46]).

Références

1. Litsios, S., Frossard, D., Panchout-Dubois, M. & Gagnon, R., *125 cartes à raconter ; Pour inventer des récits à l'infini* (2017).
2. Boisseau, P., *Enseigner la langue orale en maternelle* (2005).
3. Canut, F., Bruseneaux-Gauthier & Vertalier, M., *Des albums pour apprendre à parler ; les choisir, les utiliser en maternelle*, pp. 9-11 (2012).
4. Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B., *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit, II* (3e/4e) (2001).
5. Adam, J.-M., *Le récit* (1984/1994).
6. Béguelin, M.-J. (Dir.), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (2000).
7. Bronckart, J.-P., *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif* (1997).
8. De Weck, G. & Rosat, M.-C., *Troubles dysphasiques, Comment raconter, relater, faire agir à l'âge pré-scolaire* (2003).
9. Fayol, M. *Le récit et sa construction*, Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé (1985).
10. Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. & Palmer, D., Oral discourse in the preschool year and later literacy skills, *First Language*, **24**(2), pp. 123-147 (2004).
11. Kern, S., *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*, Thèse de doctorat Université Lumière-Lyon II (1997).
12. Reilly, J., Bates, E. A., et Marchman, V. A. Narrative discourse in children with early focal brain injury. *Brain and Language*, **61** (3), 335-375 (1998).
13. Bruner, J. S., *Car la culture donne forme à l'esprit* (1991).
14. Lentin, L., Préface, dans E. Canut, F. Bruseneaux-Gauthier & M- Vertalier, *Des albums pour apprendre à parler ; les choisir, les utiliser en maternelle*, pp. 9-11 (2012).
15. Florin, A., *Le développement du langage* (1999).
16. Greimas, A. J. (1966/1986). *Sémantique structurale*. Paris : PUF.
17. Debysse, F. & Estrade, Ch. *Le tarot des mille et un contes*. Paris : L'école des loisirs (1990).
18. Bucheton, D. *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz (2014).
19. Goigoux, R. & Cèbe, S. *Lectorino-Lectorinette*. Paris : Retz (2013).
20. Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. et Wulfeck, B. "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams Syndrome. *Brain and Language*, **88**

- (2), 229-276 (2004).
21. Mayer, M., *Frog, where are you?*. New York: Dial Press (1969).
 22. Berman, R et Slobin, D.I., *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum (1994).
 23. Chevrie-Muller, C., & Plaza, M. *Nouvelles épreuves pour l'examen du langage : bilan complet des capacités langagières et cognitives de l'enfant*. Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée (2001).
 24. Foretay, T. & Furrer, C., *Utilisation d'images artistiques comme support à la production de récits oraux en 5H*, Mémoire de Bachelor, HEP Vaud (2016). <http://doc.rero.ch/record/305545>.
 25. Hilaire-Debove, G. et Durand, C. Grille d'évaluation du récit oral (4-8 ans), Mémoire (2008).
 26. Dolz, J. & Schneuwly, B. (Dir.), *Pour un enseignement de l'oral ; Initiation aux genres formels à l'école* (1998/2016).
 27. Roubaud, M-N. & Romain C., L'organisation du récit oral chez l'enfant de 3 à 6 ans: une étude comparative, Congrès Mondial de Linguistique Française, 27 05015 (2016).
 28. Cobb, T. *Range for texts v.3* [site internet]. Visité le 26 novembre 2017 au <http://www.lexutor.ca/cgi-bin/range/texts/index.pl>.
 29. Riegel, R. Pellat, J-C., Rioul, R. *Grammaire méthodique du français*. Payot (2004).
 30. Gagnon, R. & Dolz, J., Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire? *Le français aujourd'hui*, **195**, pp. 63-76 (2016).
 31. CIIP, (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
 32. Guiraud, F. et Chêze, B., *Comment Petit Singe sauva son cœur ?*, Paris, Seuil Jeunesse (2007).
 33. Pinguilly, Y., *Le voyage de Nyéba*, Rue du Monde, Voisins-Le-Bretonneux (France) (2008).
 34. Norac, C. et DeBoel, A.-C., *Akli : Prince du désert : un conte du pays des sables*, Bruxelles : Pastel (2006).
 35. Perrault, C. *Histoires ou Contes du temps passé avec des Moralités, ou Contes de ma mère l'Oye. Contes*. Paris : Le livre de poche (1697/1990).
 36. Schneider, J.-B., *Défi Ecriture*, Editions Accès, Schiltigheim (1999/2015).
 37. Dumais, C., Lafontaine, L. & Pharand, J., « J'enseigne et j'évalue l'oral ». Pratiques effectives au 3^e cycle du primaire, dans de Pietro, J.-F., Fisher, C. & Gagnon, R., *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, pp. 151-176 (2015).
 38. Gagnon, R., *Former à enseigner l'argumentation orale; De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale* (2010).
 39. Hassan, R., La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre?, *Repères*, **46**, pp. 111-129, (2012).
 40. Lafontaine, L. & Messier, G., 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), (2009).
 41. Sénéchal, K. & Chartrand, S.-G., Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans, dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éd.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*, pp. 185-199 (2012).
 42. Garcia-Debanc, C., Laurent, D., Margotin, M., Grandaty, M. & Sanz-Lecina, E., Évaluer l'oral, dans C. Garcia-Debanc & S. Plane (Éd.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* pp. 263-310 (2004).
 43. Nonnon, É., Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? *Repères*, **31** pp. 161-188 (2005).
 44. Nonnon, É., La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères*, **41**, 5-34 (2011).
 45. Berrendonner, A. De la norme en classe. Dans M. Avanzi, V. Conti, V., G. Corminboeuf, P. Montchaut, L. A. Johnsen & F. Gachet (dir.), *Enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique. Réflexions en l'honneur de Marie-José Béguelin* (p. 279-290). Berne: Peter Lang, collection Gramm-R / Études de linguistique française (2014).
 46. Colletta, J.-M., Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications, Les interactions en classe de langue*, **39** (pp. 32-41) (2005).