
Produire spontanément un récit oral aux trois cycles de l'école obligatoire en Suisse romande : synthèse d'un projet de recherche-design

Spontaneous storytelling in the three cycles of compulsory education in French-speaking Switzerland: Synthesis of a design research project

Roxane Gagnon, Sonia Guillemain, Rosalie Bourdages et José Ticon

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/6048>

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2023

Pagination : 79-104

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



UNIL | Université de Lausanne

Référence électronique

Roxane Gagnon, Sonia Guillemain, Rosalie Bourdages et José Ticon, « Produire spontanément un récit oral aux trois cycles de l'école obligatoire en Suisse romande : synthèse d'un projet de recherche-design », *Repères* [En ligne], 68 | 2023, mis en ligne le 01 décembre 2023, consulté le 22 décembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/6048>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Produire spontanément un récit oral aux trois cycles de l'école obligatoire en Suisse romande : synthèse d'un projet de recherche-design

Roxane Gagnon

HEP Vaud, Lausanne, Suisse

Sonia Guillemin

HEP Vaud, Lausanne, Suisse

Rosalie Bourdages

HEP Vaud, Lausanne, Suisse

José Ticon

HEP Vaud, Lausanne, Suisse

Résumé : Le texte présente la synthèse d'une recherche-design menée dans le canton de Vaud (Suisse) de 2017 à 2022. Pour chacun des trois cycles de la scolarité obligatoire, nous avons proposé des séquences en vue de leur validation par des enseignant-es. Les séquences visent à faire produire spontanément des récits à l'oral à l'aide de supports-matrices (des cartes, des jeux ou des tweets). Deux questions de recherche organisent la synthèse : quels sont les principaux changements induits par les séquences sur la structure et les composantes de l'oralité des productions des élèves? Comment les séquences sont-elles reçues et transformées par les enseignant-es?

Mots-clés : ingénierie, didactique, apprentissage, parole, école secondaire

Spontaneous storytelling in the three cycles of compulsory education in French-speaking Switzerland: Synthesis of a design research project

This article highlights the outcomes of a research-design project carried out in the canton of Vaud (Switzerland) from 2017 to 2022. For each of the three cycles of compulsory schooling, we proposed sequences that were tested and validated by teachers. These sequences aim to help pupils spontaneously produce oral narratives using templates (cards, games or tweets). The article addresses two main research questions: what are the main impacts of the sequences on the structure and oral components of

what the pupils produce and how are the sequences received and transformed by teachers?

Keywords: engineering, didactics, learning, speaking, secondary school

Introduction

Constatant que la production orale était sous-enseignée et sous-évaluée dans le contexte suisse romand (Gagnon, 2010; Guillemin et Ticon, 2017), nous avons voulu produire des outils d'enseignement pour remédier à cette situation. Pour proposer des dispositifs valides, fondés théoriquement, opérationnels et adaptés aux besoins et aux contextes des enseignant-es, nous avons opté pour une méthodologie de recherche-design, à l'instar notamment de ce qui avait été réalisé en amont de la création des séquences sur l'oral dans l'ouvrage *S'exprimer en français* à l'université de Genève (Dolz et Schneuwly, 2017) et des outils sur la compréhension développés par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux (2018). Pour étudier les interactions entre les enseignant-es, les élèves et ces outils novateurs, il s'agissait d'adopter une démarche de développement structurée, composée d'une phase d'analyse préalable, d'une phase de planification-production, d'une phase de mise à l'essai et d'une phase d'évaluation et de révision (Harvey et Loisel, 2009). Aussi, entre 2017 et 2022, nous avons conçu trois séquences didactiques portant sur la production spontanée d'un récit oral et les avons soumises à trois groupes d'enseignant-es des trois cycles de la scolarité obligatoire qui les ont expérimentées et évaluées. La présente contribution, inscrite dans la phase de révision, vise à présenter une synthèse des principaux apports et limites du projet de recherche-design (Bourdages *et al.*, 2022; Gagnon *et al.*, 2018; Gagnon *et al.*, 2022; Gagnon *et al.*, soumis). Elle s'organise en fonction de deux foyers d'analyse regroupant nos principales questions de recherche :

1. Sur le plan de l'analyse des productions des élèves recueillies à la suite de l'expérimentation du prototype de séquence par les enseignant-es : quelles sont les principales transformations induites par les séquences d'enseignement sur les histoires inventées spontanément par les élèves des trois cycles concernant la structure et les composantes de l'oralité? Corolairement, sur quelles dimensions de la production orale apparaissent les plus grands changements entre les productions initiales et finales? Quelles pistes de transformation des outils de formation testés dans les séquences, l'analyse des textes des élèves apporte-t-elle?
2. Sur le plan de l'analyse des transformations du design : comment se déploie l'ingénierie didactique d'un cycle à un autre de la scolarité? Comment les outils de formation sont-ils reçus et transformés par les enseignant-es lors de leur mise en œuvre dans les classes?

Dans la première partie de la contribution, nous expliciterons nos choix méthodologiques. Nous étayerons les raisons qui nous ont mené-es à opter pour une approche de recherche-design et présenterons les grandes étapes de notre dispositif de recherche, à savoir les phases d'analyse préalable, de planification-production, de mise à l'essai et d'évaluation, et de révision (Harvey et Loisel, 2009).

Dans la deuxième partie du texte, nous détaillons les présupposés qui ont guidé la conception du prototype des séquences qui modélisent des genres appartenant au type discursif du raconter (Bronckart, 1997). Le récit est un moyen pour l'élève de construire un monde clos à l'intérieur duquel des personnages vivent des actions qui ont du sens (Bruner, 2002). Dans ces textes, le narrateur/ conteur ou la narratrice/ conteuse doit encoder des événements et relier ces événements les uns aux autres en fonction d'une trame narrative globale (Kern, 1997). En plus de la phase du récit, la structure des genres ainsi modélisés se compose d'une phase d'ouverture et d'une phase de clôture au cours desquelles les participants à l'échange se signifient qu'ils entrent en relation d'interlocution (de Weck et Rosat, 2003). Performés à l'oral, ces genres requièrent la maîtrise de la voix et du corps en vue de soutenir l'intérêt de l'auditoire. Nous détaillerons notamment les supports-matrices prévus pour amener les élèves à produire un court récit oral de manière spontanée, les démarches pour enseigner les composantes structurelles et les actants du récit et les composantes de l'oralité. Il s'agira d'explicitier nos choix d'objets, de démarches en fonction des degrés scolaires et du contexte vaudois. L'intérêt de cette partie, au regard des enjeux de la didactique de l'oral, est notamment de formuler quelques pistes pour l'établissement de lignes de progression (Garcia-Debanc, 1999; Nonnon, 2005) autour d'une des formes les plus puissantes du discours et de la communication humaine : le récit (Bruner, 2002). Cette deuxième partie se centre donc sur les phases d'analyse et de planification-production de la recherche-design.

Dans la troisième partie de la contribution, nous nous intéressons à la réception des outils de formation (Sanchez Abchi *et al.*, 2018) et à leur transposition par les enseignant-es des trois cycles au cours des sessions de formation continue. Nous nous penchons d'abord sur les résultats des analyses de productions des élèves, recueillies au début et à la fin de l'expérimentation des séquences par les enseignant-es. Puis, il s'agit de nous intéresser aux résultats des analyses des pratiques de formation continue, dégagés des enregistrements audios des interactions au cours de la formation, de la collecte de diverses traces et des entretiens avec les enseignant-es.

Il nous est donc possible de répondre à nos questions de recherche en conclusion. Dans une visée d'opérationnalisation des séquences, nous tirons quelques lignes de force de cette recherche-design en vue du développement ultérieur d'outils didactiques au service de l'enseignement de l'oral.

1. Une recherche-design pour concevoir des séquences de manière concertée

Désireux-ses de favoriser le développement professionnel, de mettre en avant la dynamique de la coopération et d'outiller au mieux les enseignant-es, nous avons opté pour un dispositif de recherche-design. La recherche-design constitue « une approche de recherche guidée par le design dont les caractéristiques se situent dans ses dualités : rapport à la pratique et à la théorie; étroite collaboration entre praticien-nes et chercheur-es » (Class et Lombard, 2017, p. 64). Elle « détermine de manière itérative les effets de modifications de l'environnement d'apprentissage au cours de son optimisation » (*ibid.*). Le choix de cette approche nous permet de

proposer des outils didactiques en cohérence avec les résultats de la recherche, tout en étant suffisamment proches des pratiques habituelles, des préoccupations enseignantes et des besoins identifiés des élèves pour en favoriser l'appropriation par les enseignant-es en formation (Altet, 2019; Goigoux *et al.*, 2021). En outre, nous souhaitons également lutter contre certaines pratiques sédimentées¹ (Schneuwly et Dolz, 2009) observées dans les classes (Dumais *et al.*, 2017; Gagnon, 2010; Hassan, 2012), malgré la vivacité de la recherche, et proposer des manières de travailler l'oral pour lui-même en accentuant le travail d'une parole plus spontanée et plus proche d'une pratique sociale. Nous désirons aussi contribuer à faciliter les interventions de l'enseignant-e sur la langue parlée de l'élève ainsi que celles sur la voix et le corps de l'élève (Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal et Chartrand, 2012; Gagnon et Dolz, 2016). En outre, l'expérimentation des séquences vise également à favoriser le découpage de l'objet d'enseignement en composantes enseignables et évaluables et son déploiement en vue d'une progression (Garcia-Debanc, 1999; Nonnon, 2005; Gagnon, 2010). Ainsi, nous suivons trois étapes caractéristiques de la recherche-design (Barab et Squire, 2004; Wang et Hannafin, 2005; Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015) :

1. la conduite d'un processus itératif qui articule des phases de conception de séquences et de leur mise en œuvre;
2. l'analyse des résultats de la mise en œuvre de ces outils réalisée de manière collaborative entre chercheur-es et enseignant-es au moment de séances de formation continue;
3. le retour sur les outils élaborés par la recherche grâce à l'expérimentation pour les améliorer.

La figure 1 ci-contre synthétise le dispositif de la recherche : pour la réaliser, nous avons adapté la modélisation de la recherche-design en éducation proposée par MacKenney et Reeves (2014).

De manière plus concrète, pour valider chacun des prototypes de séquence, nous avons procédé de la manière suivante :

1. Élaboration d'un prototype de séquence en équipe de recherche. Une enseignante-chercheuse de l'équipe s'engage à tester en premier le prototype de la séquence qui intègre un ensemble articulé d'activités décrites succinctement.
2. Proposition d'une offre de formation continue dans le catalogue de formation de la HEP Vaud. Trois offres de formation continue ont été proposées². L'offre pour le cycle 1, en 2018-2019, a accueilli seize participantes, celle pour le cycle 2, dispensée en 2019-2020, a attiré un enseignant et six enseignantes et la formation pour le cycle 3, conduite en 2020-2021, a été suivie par neuf enseignant-es.
3. Dispense de la formation continue. La formation continue, structurée en trois demi-journées étalées sur une année scolaire (d'octobre à avril), prévoit une mise à l'épreuve progressive du prototype de séquence par

1. Par « pratiques sédimentées », nous entendons, à l'instar de Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz (2009), la persistance de pratiques anciennes qui résistent et traversent le temps. Pour l'oral, l'enseignement d'écrits oralisés tels que la récitation de poèmes ou l'exposé oral sont des exemples de ces persistances.

2. Nous tenons au passage à souligner la participation active de Floriane Lathion, Romaine Anzevui-Bobillier et Caroline Ducrey-Evequoz dans la conception de ces séquences de formation, toutes trois de la HEP Valais.

les enseignant-es inscrit-es. Ces dernier-ères expérimentent d'abord la mise en situation et font produire les premières productions. Ils et elles recueillent cinq exemplaires de ces productions et les déposent sur une plateforme SWITCHtube pour que nous les analysons lors de la séance suivante. L'expérimentation des modules du prototype se déroule entre la 2^e et la 3^e séance de formation. Lors de la séance finale de formation continue, nous analysons un corpus de productions finales des élèves, transmises par les enseignant-es, et effectuons un retour réflexif sur le prototype dans son ensemble.

4. Retour sur le prototype de séquence par le biais d'entretiens avec les enseignant-es et d'une analyse des productions initiales-finales d'un échantillon de textes d'élèves.

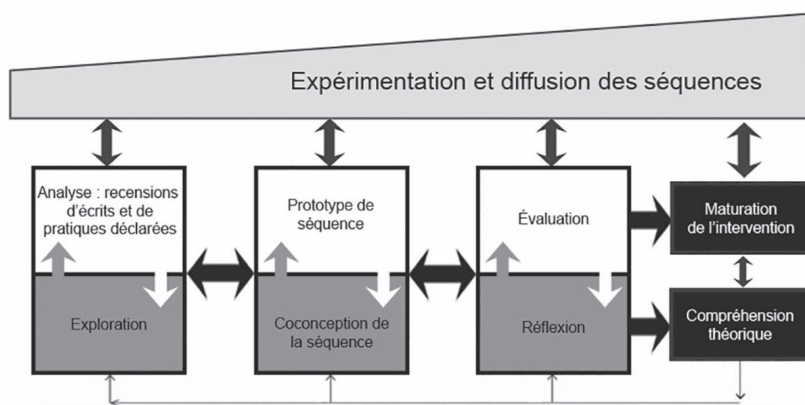


Figure 1 Le dispositif de recherche-design

La figure 2 détaille le dispositif de formation continue, l'expérimentation du prototype et l'organisation du recueil de données :

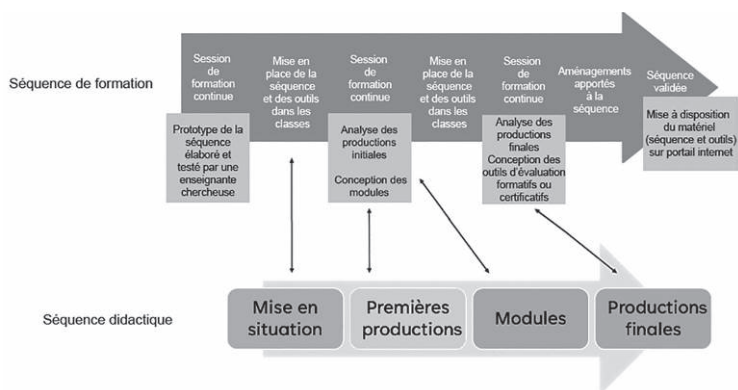


Figure 2 Articulation de la séquence de formation et de la séquence d'enseignement

2. Principes de conceptions des prototypes de séquences pour les 3 cycles

Dans cette partie, nous explicitons les fondements théoriques et pratiques qui ont guidé la conception du prototype des séquences. Après avoir donné des caractéristiques communes aux trois séquences, nous détaillons, pour chacune, le genre choisi, la consigne de production et la manière dont les composantes structurelles de la narration sont travaillées.

D'emblée, précisons des éléments communs aux prototypes de séquences pour les trois cycles de la scolarité.

- Les séquences sont construites à partir d'une modélisation didactique d'un genre textuel inscrit dans le *Plan d'études romand* (PER; CIIP, 2010). Au cycle 1, il s'agit du conte. Au cycle 2, de l'histoire inventée et, au cycle 3, du récit (réaliste/fantastique).

- Elles suivent la structure des séquences didactiques genevoises (Dolz-Mestre *et al.*, 2001), avec mise en situation, production initiale, modules, production finale; elles intègrent aussi des productions intermédiaires à mi-parcours.

- Elles utilisent des supports-matrices pour aider la production d'une narration par les élèves. Il s'agit de cartes imagées présentant des personnages, des objets et des lieux au cycle 1, de divers jeux au cycle 2 et de tweets littéraires au cycle 3.

- Elles visent à faire produire des récits de manière spontanée. Comme nous voulions éviter d'encourager des pratiques d'enseignement menant à la production d'une récitation ou d'une oralisation d'un texte écrit, nous avons opté pour des dispositifs dans lesquels les élèves doivent produire un récit à l'aide d'une matrice. La structure est donc donnée par le support-matrice, mais les élèves doivent inventer les contenus thématiques (les personnages, les actions, les lieux). Les cartes à raconter, jeux et tweets, en plus de déclencher la parole spontanée (Dumais et Soucy, 2019) des élèves, fournissent la structure et les contenus représentatifs du genre de récit attendu.

2.1. Au cycle 1 : j'invente/nous inventons un conte avec des cartes imagées

Le conte est l'objet principal de la séquence destinée aux élèves du cycle 1 (âgés entre 4 et 8 ans). Individuellement, les élèves doivent inventer un conte devant le collectif de la classe en s'appuyant sur des cartes imagées qu'ils ont choisies préalablement. Le jeu des *Cartes à raconter* présente des dessins, croquis et gravures réalisés par l'artiste suisse Susan Litsios (Litsios *et al.*, 2017); elles servent à mobiliser des éléments du schéma actanciel. Après avoir lu, présenté et travaillé la compréhension de contes en collectif, l'enseignante doit amener les élèves à produire un conte de manière spontanée à l'aide des *Cartes à raconter*. Le jeu est présenté, puis les élèves doivent individuellement tirer au sort quatre ou cinq cartes, pour disposer de «personnages», d'«objets de quête» et de «lieux» pour raconter une histoire. La séquence prévoit ensuite un travail sur le portrait des personnages, sur le problème ou la quête. Un travail de la voix, à savoir le volume, l'intonation et le souffle, est réalisé à partir

d'un corpus d'extraits de dialogues de contes connus : on travaille le dialogue entre le loup déguisé en grand-mère et le petit chaperon rouge ; on fait jouer le retour des trois ours et leurs réactions face aux audaces de Boucle d'or ; on module l'intonation en lisant le conte des *Trois petits cochons*, on joue le loup en colère ou la peur des petits cochons, on mime le souffle du loup, de plus en plus fort, de plus en plus long. À la fin de la séquence, l'élève raconte un conte en entier, en tirant au hasard de nouvelles cartes «personnages», «objets de quête» et «lieux».

Dans le prototype de la séquence, ce sont les éléments relatifs aux personnages qui sont mis en exergue pour une compréhension plus fine des conflits dramatiques ou des tensions narratives chez le ou la jeune élève : l'intrigue se développe en suivant une logique plus causale que chronologique, sous-tendue par l'état émotionnel des personnages (Bourhis, 2018). L'attention des élèves est guidée sur ce qu'il arrive aux personnages et ce qu'ils font, ce qu'ils pensent ; leurs buts et leurs raisons d'agir (Goigoux et Cèbe, 2013).

En formation, nous abordons la structure du récit par une activité d'analyse de contes dans laquelle les enseignantes doivent identifier, si possible, les éléments du schéma actantiel, du schéma quinaire³ ainsi que les personnages principaux/secondaires et leurs intentions, motivations, désirs ou problèmes. Divers contes sont analysés : *Boucle d'or et les trois ours*, *Le voyage de Nyéba...* Nous reproduisons dans la figure 3 la diapositive présentée aux enseignantes lors de la formation continue :

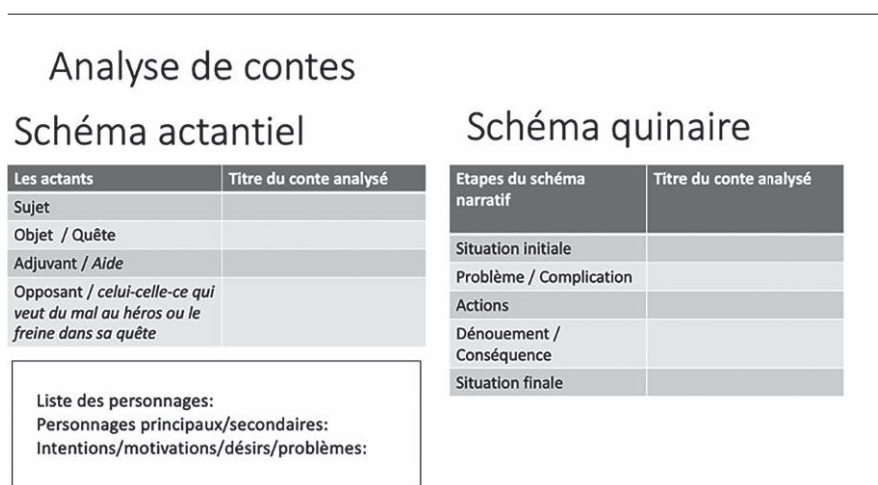


Figure 3 Extrait du diaporama de la première séance de formation continue pour les enseignantes du cycle 1

Cette activité d'analyse permet de mobiliser un ensemble de notions, fréquemment utilisées en contexte scolaire, et d'interroger leur pertinence

3. Le PER mentionne le terme de *schéma narratif simple* dès le cycle 2 ; celui-ci comprend la situation initiale, la complication, les actions, la résolution et la situation finale (CIIP, 2010).

pour guider la compréhension d'une diversité de contes. Nous voulons amener les enseignantes à réfléchir à la difficile articulation de ces deux schémas et à montrer que beaucoup de textes narratifs n'entrent pas dans ces représentations (Baroni, 2017). À la fin de l'activité de formation, les participantes font le constat qu'il est difficile de dégager des récurrences et, surtout, que ce sont les personnages du récit qui permettent de mieux en comprendre la structure. Nous familiarisons les enseignantes aux résultats des recherches portant sur la «théorie de l'esprit» qui montrent l'importance du développement de la sensibilité émotionnelle chez l'enfant dans sa représentation/construction des personnages de fiction (Bourhis, 2018). Les propositions didactiques de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux dans *Lectorino & Lectorinette* (2013) ou *Lector & Lectrix* (2009) pour l'enseignement de la compréhension prévoient d'ailleurs des tâches qui guident l'attention des élèves sur ce qu'il arrive aux personnages, sur ce qu'ils font, sur ce qu'ils pensent : quels sont les motifs, les raisons d'agir, quels sont leurs sentiments, leurs connaissances, leurs raisonnements?

2.2. Au cycle 2 : j'invente une histoire à partir d'un jeu

La séquence pensée pour le cycle 2 (élèves de 9 à 11 ans) prévoit la production d'une histoire inventée à partir des images d'un jeu. Divers jeux sont proposés aux enseignant-es : *Storycubes* (Hutch et Friends, 2014), *Comment j'ai adopté un gnou* (Hirschfeld et Bleuze, 2016), *Le labyrinthe des histoires* (Baker et Matoso, 2017) et *Speech* (Bleuze et al., 2010). Ces jeux servent à impulser la séquence et la production d'histoires inventées. La séquence fournit un travail sur les relations entre les intentions, les actions et les sentiments des personnages qui construisent et organisent le récit, nous nous appuyons ici sur le système récit-personnages développé par Aeby Daghe et al. (2020).

La production initiale prévoit que l'élève, à partir du jeu choisi par l'enseignant-e, raconte une histoire inventée avec un début et une fin; cette première production agit comme une évaluation diagnostique. Vient ensuite un module axé sur la compréhension d'une histoire inventée, produite par un élève dans le but de faire repérer les personnages, les actions, les intentions et les émotions. Par un modelage, puis un guidage de l'enseignant-e, les élèves identifient les problèmes de compréhension que pose l'histoire (une action non expliquée par une intention), ils en indiquent les principaux moments sur une frise chronologique. S'ils y parviennent, ils enrichissent l'histoire racontée en explicitant les causes des actions des personnages, leurs motifs. Le module se termine sur le constat suivant (figure 4) :

Constat : Quand je raconte une histoire inventée, je pense aux actions, aux intentions et aux sentiments des personnages. J'essaie d'imaginer les différents moments de l'histoire.

Figure 4 Extrait du support remis aux enseignant-es pour expérimenter la séquence dans leur classe

La structure de l'histoire inventée, composée d'une situation initiale, d'un problème, d'actions et d'une situation finale, est travaillée en parallèle avec les mots pour structurer la narration : les élèves racontent un récit à partir d'un jeu en respectant les quatre parties du récit et en utilisant les cartes des organisateurs textuels. Un module porte sur la posture du conteur ou de la conteuse ; il aborde le débit, le volume et l'intonation. L'écoute à l'aide d'une grille critériée d'une oralisation d'un conte par un élève et un comédien professionnel, dont l'une est réussie et l'autre, non réussie, alimente la réflexion autour des dimensions paraverbales. Le prototype de la séquence se termine par une étape de bilan qui prévoit la conception d'une grille d'évaluation par les pairs et celle d'un guide de production. Elle s'achève par la production d'un récit inventé à l'aide d'un jeu.

Au cours de la formation, les enseignant-es ont l'occasion de s'exercer à la création de récits inventés à l'aide des jeux. À partir de leurs propres récits inventés spontanément, ils et elles doivent ensuite penser la conception et l'utilisation des diverses grilles d'évaluation.

2.3. Au cycle 3 : nous transformons un tweet littéraire en récit à deux voix

Au cycle 3, la séquence vise la production d'un récit enrichi sur la base d'un recueil de tweets littéraires intitulé *25 histoires, 25 auteurs en 140 caractères* (Déglise, 2013)⁴. La séquence destinée à des élèves de 12 à 15 ans se centre sur la création d'une tension narrative. Les élèves doivent prendre appui sur l'un de ces tweets pour le transformer en récit oral bref conté à deux voix ; ils et elles produisent donc un nouveau récit en conservant une partie ou l'entièreté de la trame narrative du tweet.

Pour la session de formation continue, nous recourons à l'expertise d'un comédien pour mettre en place et expliciter diverses activités de respiration, de déplacement dans l'espace, de jeux de voix et de corps. Nous mettons ainsi l'accent sur l'importance de créer un climat de confiance pour développer l'oral et stimuler la créativité des élèves. La modélisation proposée par le comédien vise à faciliter la mise en place de ces activités par les enseignant-es lors de l'expérimentation.

La séquence comprend cinq modules. Le premier concerne la structure du récit et la cohérence de l'histoire. La structure du récit simple didactisée se compose de trois parties : une ouverture-cadrage, un nœud et son dénouement ainsi qu'une clôture (Lépine, 2011; Baroni, 2017), nous la schématisons ainsi (voir la figure 5) :

4. Le tweet littéraire impose une limite de 140 à 280 caractères et est marqué par l'usage de procédés et de figures de style. Il se caractérise par une syntaxe et un vocabulaire propre à la plateforme Tweeter, recourant à des « @ », des « # », etc. Voici, par exemple, le tweet de Samuel Archibald tiré du recueil de Déglise (2013) : « En accélérant sur l'asphalte, il se demandait comment expliquer à Marlène que la chose qu'ils venaient de heurter n'était pas un animal » (Déglise, 2013, p.12). Pour la formation, nous avons sélectionné neuf tweets du corpus de Déglise (2013).

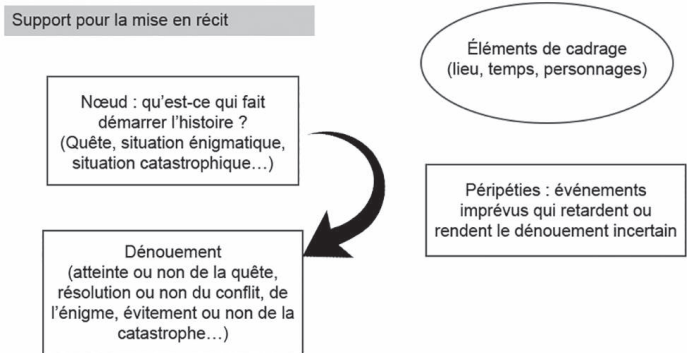


Figure 5 Extrait du support remis aux enseignant-es pour l'expérimentation de la séquence dans leur classe

Le module 2 porte sur la présence et l'amorce : l'élève est amené-e à comprendre ce qu'est la présence du conteur et à exercer sa voix et son corps pour «trouver» une amorce intéressante. Le module 3 concerne le débit : à la fin de celui-ci, l'élève comprend la notion de débit⁵ et se rend compte de l'effet d'un débit adéquat sur la compréhension du sens du message. Il est prévu que les élèves s'exercent à moduler le débit d'abord à partir de textes de contes et ensuite à partir de leur propre récit. Ils écoutent et analysent la modulation du débit dans le récit de camarades. Par la suite, nous avons laissé les enseignant-es choisir parmi un ensemble de modules en fonction des forces et faiblesses dégagées de l'analyse des productions des dyades d'élèves. Les modules proposés abordent les objets suivants : la gestion des transitions entre les deux élèves; le passage d'une séquence narrative à une séquence dialoguée; la gestion de la temporalité; l'épaississement du texte du tweet. La séquence se termine par une production d'une nouvelle proposition de transformation du tweet littéraire.

3. Phase de mise à l'essai

Dans cette partie, nous revenons sur l'expérimentation des prototypes des séquences dans les classes des enseignant-es. Nous effectuons d'abord une comparaison qualitative des productions initiales et finales des élèves, puis notre intérêt est porté sur la réception et la transformation des séquences par les professionnel-les, grâce à l'analyse des contenus des questionnaires transmis aux enseignantes du cycle 1 et des enregistrements des séances de formation continue pour les enseignant-es des cycles 2 et 3.

5. Nous reprenons la définition de Lafontaine et Dumais (2013, p. 34) : « la quantité de syllabes prononcée par seconde ». Les pauses (silencieuses ou sonores), en lien avec la respiration, l'accélération et le ralentissement, en lien avec le rythme, constituent les ingrédients du débit.

3.1. Analyse descriptive des textes des élèves : éléments narratifs et performatifs communs

Dans cette section, nous recourons à l'analyse textuelle pour étudier les productions orales des élèves. Nous nous centrons sur les composantes structurelles du récit oral : les phases d'ouverture et de clôture où le conteur ou la conteuse entre en contact avec le ou la destinataire ainsi que la phase de la construction du récit en tant que tel, à savoir la trame, qui intègre un ensemble de personnages et d'actions. Ces aspects structurels, communs aux trois séquences pour les trois cycles, permettent d'explicitier les principaux changements relativement aux caractéristiques des récits produits par les élèves. Ces textes fournissent des indices importants d'appropriation des outils et supports proposés par les enseignant-es comme ils sont recueillis au démarrage et à la fin de la séquence.

Le corpus de textes analysés comprend les productions initiales (PI) et finales (PF) de 8 élèves du cycle 1, de 24 élèves du cycle 2 et de 6 duos du cycle 3, pour un total de 76 élèves. Dans les productions initiales et finales recueillies et transmises par chacun-e des enseignant-es, nous avons opéré un tri en fonction de la qualité de l'enregistrement. En outre, nous avons écarté les productions trop éloignées du dispositif prévu.

Une même grille (voir en annexe) a servi pour analyser toutes les productions. Sa conception est préalable au déroulement de l'ensemble des sessions de formation, ce qui explique qu'il n'y a pas d'adéquation parfaite entre les critères et les notions vues au cours de la formation. L'instrument⁶ utilisé pour l'analyse des textes reprend les éléments constitutifs d'une production orale en accord avec les travaux en psycholinguistique (Diez-Itza *et al.*, 2017; Drijbooms *et al.*, 2017), en acquisition du langage et en didactique (De Weck et Rosat, 2003; Dolz et Schneuwly, 2017; Gagnon et Dolz, 2016). Il se déploie en une liste de critères regroupés en quatre mesures principales : les mesures narratives, performatives, linguistico-discursives et de longueur. Pour le présent texte, nous nous centrons sur les mesures narratives (ou mesures structurelles et des actants) et les mesures performatives. Le codage de ces dimensions a été effectué par l'entremise du logiciel d'analyses qualitatives NVivo.

Les éléments constitutifs du récit et représentatifs de la posture de conteur-euse ont été codés 0 s'ils sont absents et 1 s'ils sont présents. L'annexe 1 présente le détail du codage de l'ensemble des éléments narratifs et performatifs du corpus de productions des élèves.

La figure 6 montre les résultats des productions initiales (PI) et finales (PF) d'élèves du primaire (cycles 1 et 2) et du secondaire (cycle 3) relativement à la planification conçue comme un processus alliant des contenus et une forme langagière (Schneuwly et Dolz, 1987)⁷.

6. Nous avons détaillé la grille dans d'autres publications (voir notamment Gagnon *et al.*, 2019; Bourdages *et al.*, 2022).

7. Dans les graphiques, les éléments précédés d'un point constituent des sous-dimensions de l'objet en question.

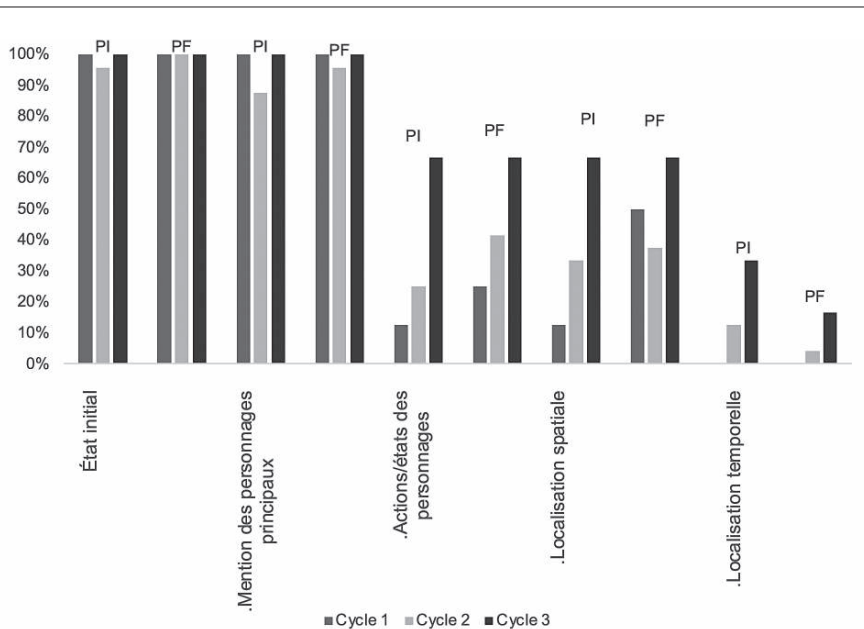


Figure 6 Présence des dimensions narratives dans les productions initiales et finales des élèves aux 3 cycles

Dans les productions des 3 cycles, nous notons très peu de variation sur le plan de la présence de l'état initial dans les récits, dans lesquels les personnages sont presque systématiquement mentionnés. La mention des états des personnages, de la localisation temporelle et, dans une certaine mesure, de la localisation spatiale, est fonction du degré scolaire.

Alors que l'élément déclencheur est systématiquement présent dans les productions du cycle 3, cet élément essentiel du récit n'est pas parfaitement maîtrisé au cycle 1 (voir la figure 7). Les séquences ont semblé porteuses sur ce point : les élèves des cycles 1 et 2 progressent nettement entre les PI et PF. Notons que les émotions des personnages sont absentes des récits au cycle 1, et commencent à apparaître au cycle 2.

Les actions sont presque toujours présentes dans les récits, mais s'épaississent en PF (voir la figure 8).

Au cycle 1, les récits ne comportent pas de sanction ou dénouement, selon nos analyses. La maîtrise de cet élément qui noue le récit n'est donc pas au point au cycle 1 (où les productions sont par ailleurs assez courtes), et apparaît au cycle 2. Au cycle 3, les productions s'articulent souvent autour du dénouement, qui vise à choquer, surprendre ou créer le suspense (voir la figure 9, page suivante).

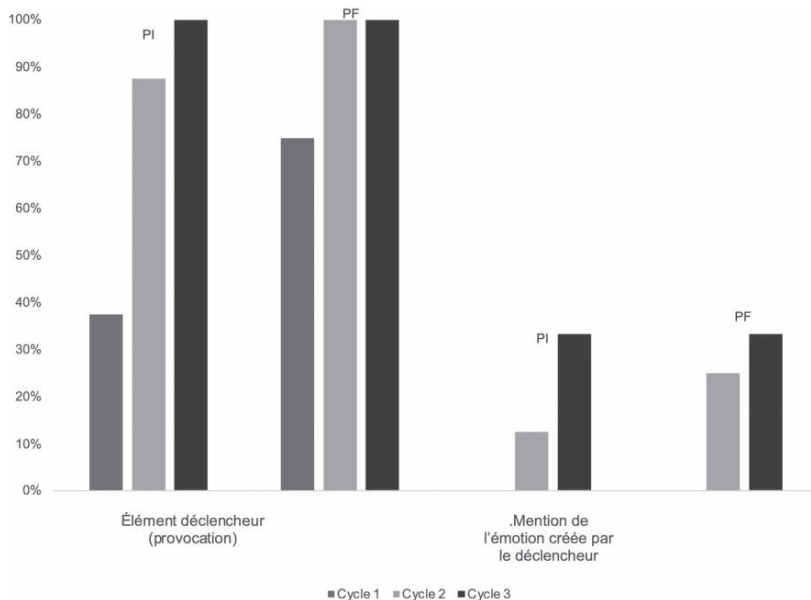


Figure 7 Présence d'un élément déclencheur et mention de l'émotion créée par le déclencheur dans les productions aux 3 cycles

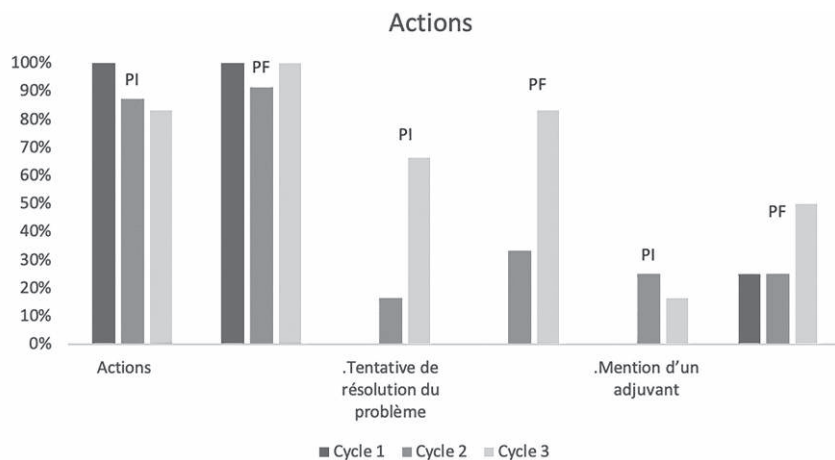


Figure 8 Présence d'actions, d'une tentative de résolution du problème et mention d'un adjuvant aux 3 cycles

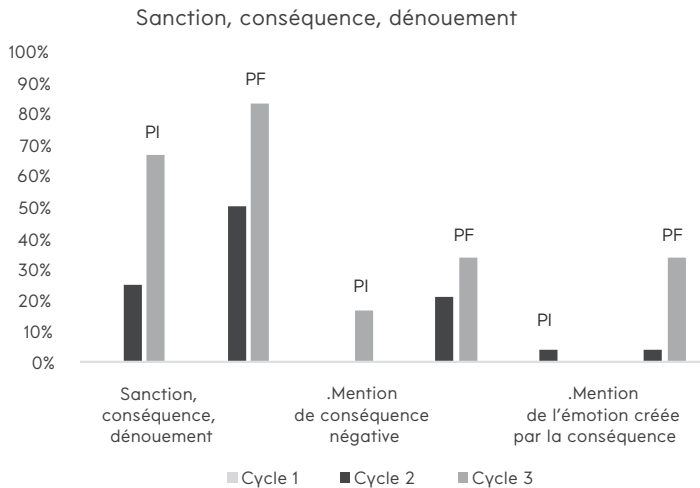


Figure 9 Présence d'un dénouement, d'une conséquence négative et d'une émotion créée par la conséquence dans les productions des trois cycles

Les situations finales sont souvent absentes des productions du cycle 3 : les récits finissent sur un moment de suspense, un évènement inattendu et palpitant, laissant le spectateur comme en attente de la suite. Notons qu'en PF, la mention de l'état final est plus fréquente chez les élèves des cycles 1 et 2. C'est une influence possible du support-matrice de la séquence : le tweet, qui sert de texte modèle, se clôt par une chute brusque et ne comporte pas de situation de retour au calme (voir la figure 10).

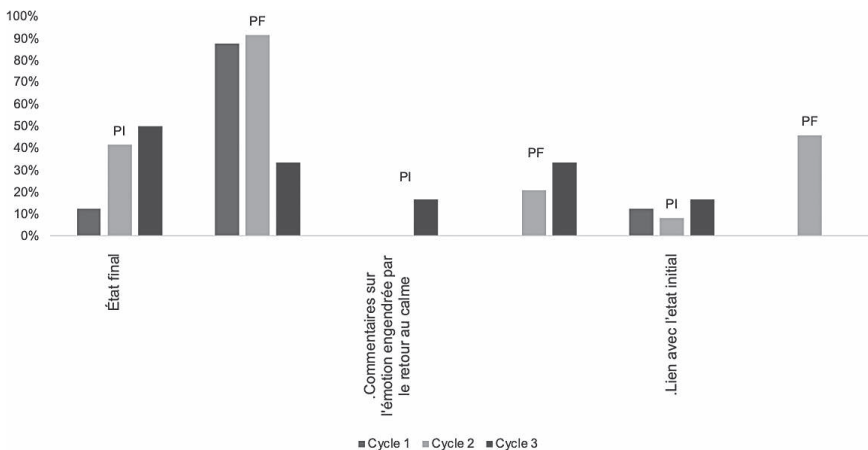


Figure 10 Présence d'un état final, de l'émotion générée par le retour au calme et d'un lien avec l'état final dans les productions des trois cycles

La présence d'une ouverture du récit qui pose l'implication des paramètres physiques de l'action langagière est plus présente aux deux cycles du primaire. Alors que le «il était une fois» s'impose au primaire, les élèves du secondaire ouvrent souvent le récit avec «Nous allons vous raconter [...]» (Al/Au PF)⁸ – codé 1 – ou «Bonjour à tous» (Ra/Ya PF) – codé 0 (voir la figure 11).

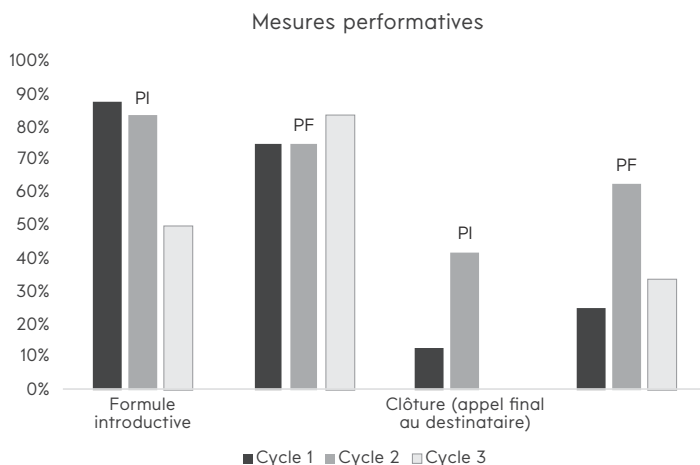


Figure 11 Mesures performatives dans les productions des trois cycles

Dans la production d'un récit au secondaire, il semble que la présence d'une clôture, telle qu'un appel final au destinataire ou une interaction avec l'auditoire, ne soit pas considérée comme essentielle. Au niveau primaire, elle est plus fréquente. La présence plus grande de ces moments d'interaction avec l'auditoire dans les productions finales nous conforte dans les apports de la séquence en relation au travail de l'amorce et de la présence.

3.2. Retour sur l'expérimentation des séquences

D'emblée, relevons que le travail de création de récits, de manière plus ou moins spontanée, a remporté beaucoup de succès auprès des élèves. Tous-tes les enseignant-es, tous cycles confondus, l'ont mentionné. Par exemple, une enseignante nous a relaté qu'une élève lui avait dit, à la fin d'une leçon, qu'elle venait de vivre «la meilleure journée d'école de sa vie». Qui plus est, la présence d'une auto ou d'une coévaluation a été vivement plébiscitée par les enseignant-es, car ces outils d'évaluation permettent à l'élève d'identifier les composantes précises travaillées. Ces outils concourent au développement d'un oral réflexif chez les élèves, à savoir la prise en compte d'éléments qui concourent au développement de son propre comportement langagier à l'oral et à la réflexion sur celui-ci.

8. Nous codons ici les interventions des élèves avec les deux premières lettres de leurs prénoms (qui ont été modifiés par souci d'anonymat), ainsi «Al/Au» correspond à l'intervention d'Alice et Aurélie et «Ra/Ya» à celle de Rayan et Yanniss. «PF» signifie «production finale».

Afin d'effectuer un retour sur l'expérimentation des prototypes de séquences, nous analysons les contenus des questionnaires dispensés aux enseignantes du cycle 1 et les interactions recueillies lors de sessions de formation. Pour la session de formation dispensée aux enseignant-es du cycle 2, nous avons enregistré des moments clés tels que les retours sur l'expérimentation et les moments de discussion; pour la formation au cycle 3, qui s'est déroulée lors de la pandémie de Covid-19, nous avons enregistré l'intégralité des visio-séances. Dans notre analyse des contenus des interactions, nous portons la focale sur les thèmes suivants : la sélection opérée par les enseignant-es dans les ressources proposées (l'ingénierie didactique et les supports matériels), l'accompagnement à proposer aux élèves en lien avec ces ressources, les apports et les limites des séquences proposées au regard de l'enseignement de l'oral. La lecture des questions ou des interactions dans les sessions de formation continue s'effectue dans le but de dégager les éléments de contenus convergents.

Quand on examine les outils proposés en formation et les outils tels qu'ils ont été transformés par les enseignant-es, c'est le fait de *faire produire spontanément des récits à l'oral* qui apparaît comme premier point de friction ou décalage. La proposition de travailler la parole spontanée du conteur ou de la conteuse a soulevé un ensemble de tensions relatives aux liens entre l'oral et l'écrit, à la planification préalable des productions, à la présence ou non d'un canevas de production et, le cas échéant, à sa composition.

À tous les cycles, les supports-matrices proposés (cartes, jeux, tweets littéraires) devaient servir la structuration des productions. Au cycle 1, l'apport de cartes présentant des personnages, des objets et des lieux servait de cadrage aux productions initiales et finales; le défi donné aux élèves étant de conter à partir d'un nombre de cartes tirées au hasard. Or, si la production initiale s'est faite selon ce qui était prévu dans la séquence, la production finale a été pensée autrement : des enseignantes ont choisi de substituer d'autres outils (des marottes, des dessins) aux cartes; certaines, avec des élèves plus âgés, ont choisi d'opter pour la conception d'un guide de production présentant des pictogrammes ou des images, provenant ou non des élèves. Ces guides intégraient une série de phrases cadrant les éléments clés du conte. Une enseignante est même allée jusqu'à proposer un guide de production/évaluation à ses élèves de 4^e année primaire (voir figure 12).

Au cycle 2, les enseignant-es devaient faire inventer une histoire à l'aide d'un jeu. Déçu-es des productions initiales des élèves, ils et elles ont choisi de demander aux élèves de concevoir un renfort à la prise de parole. Ce support a pris la forme d'une feuille A4 pliée en deux sur laquelle quelques mots-clés étaient notés. Une enseignante du groupe a décidé de faire écrire les histoires à ses élèves puis de leur faire oraliser, argumentant que c'était plus valorisant pour elles et eux.

Au cycle 3, où les tweets agissaient comme outil structurant du récit, les enseignant-es ont laissé le choix des modalités aux élèves. Certain-es élèves ont choisi de produire leur récit initial sans aucun support écrit servant à enrichir la parole. Quelques-un-es se sont aidé-es d'un aide-mémoire similaire à celui proposé aux élèves du cycle 2. D'autres, enfin, pour des questions de gestion du stress, ont choisi d'écrire le texte dans son intégralité; ce qui, selon l'avis des

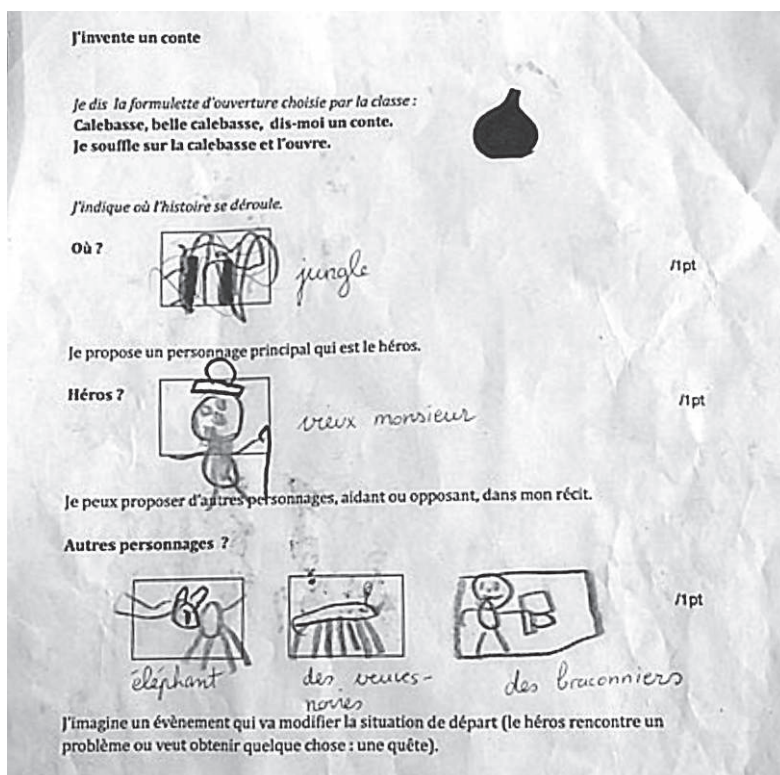


Figure 12 Guide de production/évaluation pour la production finale dans une classe de 4^e année de primaire (élève de 7 ans)

enseignant-es, a nui à leur aisance dans la production du récit, qui était alors récité plutôt que conté.

L'expérimentation montre donc que la spontanéité cadre mal avec les pratiques d'enseignement de l'oral des enseignant-es vaudois-es; il importe donc dans la reprise de la séquence d'inclure une étape en vue de la création d'un support écrit servant à enrichir la parole (Dolz *et al.*, 2006). Les caractéristiques d'un tel support et la réflexion autour de ses usages pourraient constituer des objets d'enseignement porteurs pour aider les élèves à planifier leur production orale.

Le second point d'ajustement entre le prototype et les séquences mises en place concerne le travail de la structuration du récit. Comment aborder la structure? Comment la schématiser? Au cycle 1, les enseignantes mentionnent que les élèves ont assez vite compris la structure de base : début – milieu – fin parce qu'il avait été facile de la leur faire dégager des contes lus avant la réalisation des productions initiales. La description du lieu et celle des personnages sont aussi pointées par les enseignantes comme étant un point fort du travail effectué au cours des modules, car ces éléments ont étoffé le récit des élèves. Les enseignant-es du cycle 2 disent avoir eu du mal à faire comprendre la notion d'intention à leurs élèves. Les éléments liés à la chronologie du récit et au découpage en partie (situation initiale, problème, actions et situation finale)

articulés au travail des organisateurs textuels ont été plus aisément repris. Au cycle 3, les enseignant-es devaient utiliser les tweets littéraires pour faire identifier l'intrigue, composée d'un nœud et d'un dénouement. Or, plusieurs enseignant-es, plutôt que d'amener les élèves à épaissir le tweet, l'ont utilisé comme simple déclencheur : le tweet a impulsé une thématique, mais sa structure et ses contenus n'ont pas été repris. Un enseignant du cycle 3 a eu du mal à saisir ces tweets comme des textes et les a interprétés comme « des phrases à donner aux élèves ». Aussi, le travail d'identification de la trame du tweet n'a pas été fait par tous·tes. Néanmoins, tous·tes les enseignant-es affirment que les nombreux problèmes de cohérence dans les productions initiales ont disparu au moment de la production finale, en raison du travail proposé aux élèves. Dans la reprise de la séquence, le mouvement qui prévoit l'identification de la structure en compréhension puis en production mérite d'être explicité; de même que les éléments qui ont trait aux intentions, aux mobiles des actions.

Le troisième point de décalage concerne le *traitement des aspects liés à l'oralité*. Nous notons des degrés d'appropriation variables selon les cycles. Au cycle 1, les dimensions paraverbales et non verbales ont été traitées de manière superficielle par les enseignantes. La moitié des enseignantes mentionnent ne pas avoir considéré les modules autour de l'articulation, du volume et de l'intonation. Les autres relèvent avoir pris conscience de ces objets et affirment qu'elles vont essayer de les considérer dans leur enseignement à venir. Une enseignante a dit avoir modulé sa voix pour interpréter les personnages afin que les élèves aient envie de l'imiter. Elle signale que cette modélisation a porté ses fruits et que les élèves avaient plus tendance à prendre des voix différentes en fonction des personnages. L'écoute d'un enregistrement d'un élève qui met du ton a aussi été soulevée comme étant un élément très porteur de sens pour les élèves, de même que le fait de jouer des petites scènes de contes devant les camarades.

Au cycle 2, les dimensions paraverbales ont été largement enseignées. Les enseignant-es ont intégré deux modules en mettant une focale sur le débit, l'articulation et le volume. Ils et elles ont apprécié les ressources à disposition pour travailler ces aspects : les extraits de conte à oraliser; les enregistrements d'exemples et de contrexemples d'oralisation de contes par un comédien et par un élève. Ils et elles ont dit avoir été surpris-es de l'amélioration de ces aspects dans les productions finales des élèves.

Au cycle 3, les propositions du comédien, que ce soit pour modéliser les activités autour de la création du groupe, de la présence ou pour analyser les productions des élèves, ont été grandement appréciées par le groupe d'enseignant-es. Pour une enseignante, le fait de mettre les élèves en cercle pour leur faire réaliser des exercices autour de la voix ou du corps a permis de mettre tout le monde sur un pied d'égalité. Les exercices d'improvisation ont généré beaucoup d'émotions chez les élèves et, devant le désarroi de certain-es, une enseignante a choisi de leur faire oraliser les extraits de contes (ressource que nous avons proposée aux cycles 2 et 3). Le comédien, dans son analyse des productions initiales, a suggéré deux éléments à considérer dans la reprise de la séquence : faire mieux comprendre que le travail de la voix passe d'abord par le travail du corps et que le travail de la présence doit s'appuyer sur celui du regard. Le comédien a proposé aussi des aménagements pour améliorer la dynamique du duo d'élèves. Il a insisté sur le fait de demander aux élèves d'intégrer les

dialogues sous la forme du discours direct et de jouer les voix des différents personnages en modulant la voix. Il a aussi proposé d'amener les élèves à ménager des effets pour susciter l'intérêt de l'auditoire : une introduction dite à deux voix, la présence d'une atmosphère sonore quand l'autre narre, etc.

Un travail autour de la *situation de communication* aurait-il dû prendre place au sein des modules d'enseignement des séquences? Il nous semble que certains éléments du contexte énonciatif auraient mérité d'être clarifiés : comment développer une posture de conteur-euse chez les élèves? Dans les phases d'ouverture et de clôture, les enseignant-es se sont posé les questions suivantes : comment amener les élèves à attirer l'attention de l'auditoire? Faut-il donner aux élèves des formules toutes faites telles que : «Mesdames et Messieurs, je vais vous conter une histoire extraordinaire», «Vous ne devinez jamais ce qui m'est arrivé l'autre jour»? Au cycle 1, les enseignantes ont demandé aux élèves d'amorcer le conte par «il était une fois» ou une formule du type «Calebasse, belle Calebasse, dis-moi un conte». Les élèves du cycle 2 ont été amené-es à débiter directement leurs histoires sans aucune formule introductive. Ils et elles avaient le souci de répondre à la consigne : raconte une histoire en intégrant un jeu. À tous les cycles, ce point de tension a été lié à des interrogations relatives à l'usage des temps verbaux. Faut-il imposer un temps verbal? Les séquences prévoyaient l'utilisation du présent lors de l'ouverture et de la clôture. Pour les élèves du cycle 3, toutefois, c'est le système du tweet qui devait être repris. Le présent favorise à priori la connivence avec l'auditoire, la créativité de l'élève (comme il est plus facile d'emploi). Cependant, et c'est d'ailleurs un constat effectué par les enseignant-es du cycle 3, les élèves ont été formaté-es à produire des récits au passé simple et à l'imparfait, par imitation aux modèles travaillés en réception. De nombreuses discussions ont débouché sur cette question sans pour autant arriver à un consensus. La question de l'emploi des temps doit être didactisée lors de la reprise de la séquence.

Ces points de décalage attestent d'une appropriation-reconfiguration des séquences et montrent aussi l'importance, dans la création d'ingénierie didactique, d'ajuster les séquences en fonction des régulations apportées sur le terrain scolaire.

4. Phase de révision

Au terme de ce projet, quel bilan tirer? Dans un dispositif de recherche orientée par la conception, les expérimentations conduites visent à tester les modèles didactiques élaborés, pour les parfaire ou en créer de nouveaux. Les retours sur l'expérimentation des séquences montrent des manques dont les travaux en didactique de l'oral pourraient s'emparer.

L'analyse des productions des élèves donne à voir des changements relativement aux caractéristiques des récits produits. Plus les élèves progressent en âge, plus les récits présentent des superstructures, soit une séquence narrative complète (Schneuwly et Dolz, 1987) et intègrent des personnages, des émotions, des intentions, des actions, des localisations temporelles ou spatiales.

Si l'on observe les changements entre les productions initiales et finales, nos analyses descriptives des éléments narratifs et performatifs communs nous

permettent d'identifier une progression. Des analyses quantitatives pourraient mesurer de manière plus précise la nature et la qualité de cette progression. Les principaux apports des séquences, sur le plan structurel, seraient la présence d'un problème, surtout pour les élèves du cycle 1; la localisation spatiale des actions et des personnages pour les élèves des cycles 1 et 2; la mention d'un adjuvant, pour les élèves des cycles 1 et 3; la mention d'une émotion créée par la conséquence, pour les élèves du cycle 3. Sur le plan des ouvertures et clôtures des récits, les élèves semblent, avec le temps, s'émanciper du genre canonique du conte, avec la présence d'un «il était une fois» et d'une morale, pour aller vers le drame, l'humour, une finale sous forme de chute. Les élèves du cycle 3 ont à cœur de susciter l'intérêt de leurs destinataires perçu-es davantage comme des pair-es que comme les enseignant-es.

Néanmoins, les résultats de ces analyses des productions méritent d'être pris avec du recul, étant donné la présence de plusieurs biais, dus au dispositif même de recherche-design et au contexte de la recherche. Le premier de ces biais est la connaissance imparfaite de ce qui a été réellement enseigné par nos partenaires. Ensuite, il est difficile de considérer comme équivalentes les productions des trois cycles. Pendant la période de la Covid-19, certaines productions du cycle 3 ont été réalisées dans les chambres à coucher des élèves; avec tous les effets que le passage d'un lieu public à un lieu privé peut créer tant sur le plan communicatif que sur le plan scolaire. Les productions, tous cycles confondus, n'ont pas été générées par les mêmes consignes, n'ont pas été produites à l'aide des mêmes supports-matrices. D'autant plus que certain-es enseignant-es n'ont pas proposé les mêmes conditions pour la production initiale et finale. Comme nous l'avons mentionné, pour certaines enseignantes du cycle 2, si la production initiale correspond à une création spontanée avec l'aide d'un canevas, la production finale consiste en un récit écrit puis oralisé par l'élève. Le dispositif de recherche-design favorise une évolution des séquences et des outils de la recherche. Par exemple, les enseignant-es du cycle 3 nous ont suggéré de faire produire spontanément les élèves en duo, pour éviter de trop les mettre en état de stress émotionnel. Nous avons dû faire le deuil de recueillir et de comparer des productions individuelles. À la suite des évaluations de la formation par les enseignantes du cycle 1, nous avons choisi de présenter le prototype des séquences de manière très succincte, en limitant le plus possible la documentation afférente, ce qui a pu générer plus de liberté chez les enseignant-es des cycles 2 et 3 dans l'application de la séquence.

L'ingénierie proposée prévoyait de faire produire un récit de manière spontanée à l'aide d'un déclencheur qui fournit une structure, mais requiert une création spontanée des contenus thématiques. Notre objectif était de lutter contre la tendance à enseigner un oral fortement empreint de/orienté sur l'écrit. Or, nous nous sommes heurté-es à une très grande peur de la spontanéité chez les enseignant-es. Les enseignant-es se disent démuni-es vis-à-vis de «brouillons oraux» et ne savent comment intervenir. Que faire de ces situations d'apprentissage de l'oral où tout ne peut être cadré? Comment accueillir la spontanéité, comment la problématiser, la travailler? Entre un écrit oralisé, un oral préparé à l'aide d'un guide de production ou un oral produit spontanément, il importe de distinguer les situations d'apprentissage et les apprentissages qu'elles permettent d'observer chez les élèves. Le travail d'un outil à l'écrit qui

vient soutenir l'expansion de la parole trouve ici tout son sens. Cette production spontanée de récits rend cependant plus complexe la phase de mise en situation où il faut amener les élèves à se représenter un destinataire en relation avec un projet de communication.

Sur le plan de la conception de séquences, l'expérimentation de nos séquences fait voir que certains supports-matrices fonctionnent mieux que d'autres. Pour les enseignantes du cycle 1, le format des *Cartes à raconter* empêche l'incarnation du lexique associé aux images et nuit à la dynamique de la production orale, ce qu'un support comme les marionnettes permet de faire. Au 2^e cycle, les cartes du jeu *Speech* ont mené à des histoires sans queue ni tête alors que *Le labyrinthe des histoires* propose un chemin, ce qui aide à une meilleure structuration du récit. Sur le corpus de tweets proposés, ce sont les tweets présentant des intrigues similaires à celles des séries TV populaires qui ont été choisis par les élèves. Aussi, le support-matrice à la production spontanée de récit doit proposer des images suffisamment évocatrices pour l'élève, proches de son vécu, et intégrer une trame qui favorise la cohérence du récit.

Le contact avec l'auditoire et la posture énonciative constituent deux objets d'enseignement de l'oral à investir. Les outils que nous avons proposés ont permis d'effleurer ces composantes : cependant, elles méritent de faire l'objet d'un apprentissage systématique soutenu.

De façon générale, les enseignant-es ont aimé disposer d'une séquence pré-testée et de profiter du guidage offert par les traces de sa mise en œuvre. Ils et elles ont apprécié recevoir un outil « clé en main » pour l'expérimenter elles et eux-mêmes et se l'approprier. Pour chacun des cycles, les contributions des enseignant-es à l'évaluation et à l'ajustement de la séquence ont eu tendance à diminuer en fin de parcours ; ce qui, dans une reprise ultérieure d'un dispositif de recherche-design, nous invite à prévoir des relances en vue du maintien de l'enrôlement des enseignant-es.

En définitive, nous traçons un bilan fort positif de ce projet. Les retours des enseignant-es, des élèves et nos propres impressions nous incitent à évaluer ce projet comme très porteur. Le mode d'interaction entre le chercheur et l'enseignant instauré par la recherche-design a favorisé le développement ultérieur des outils et a contribué à leur conférer de la validité didactique (Bain et Schneuwly, 1993). Il a aussi instauré une réciprocité bienveillante entre les acteur-rices. Cette bienveillance réciproque a été soulignée à de maintes reprises, tant de la part des formateur-rices que des enseignant-es. Le dispositif de recherche-design fait en sorte que chacun-e des partenaires se sent considéré-e. Il évolue en fonction des apports de chacun-e : le ou la formateur-riche propose quelque chose de sensé ; l'enseignant-e y réagit, adapte à son contexte et à ses élèves. Nous avons beaucoup appris du contact avec les enseignant-es et avons eu l'impression d'avoir mis les besoins des élèves et leur progrès en priorité, au détriment même de l'appareillage méthodologique de la recherche. Nous avons pu décrire ce qui se passait effectivement. Nous sommes donc d'avis que les écarts entre la recherche et le terrain peuvent être comblés grâce aux aménagements itératifs que permet la recherche-design.

Bibliographie

- AEBY DAGHÉ, S., SALES CORDEIRO, G., BLANC, A.-C. et COPPOLA, A. (2020). Une notion didactique en construction : le système récit-personnages. *La lettre de l'AIRDF*, 67, 19-22.
- ALTET, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 52, 29-60. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lse.522.0029>>.
- BAKER, K. et MATOSO, M. (2017). *Le labyrinthe des histoires*. Nathan.
- BAIN, D. et SCHNEUWLY, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité des modèles de référence. Dans L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français* (p. 51-79). Delachaux et Niestlé.
- BARAB, S. et SQUIRE, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- BARONI, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue. Les outils de la narratologie postclassique pour l'analyse des textes littéraires*. Slatkine érudition.
- BLEUZE, F., HIRSCHFELD, Y. et GOURDET, H. (2010). *Speech. Le jeu qui se la raconte*. Cocktail games.
- BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- BOURDAGES, R., GAGNON, R. et MARQUES-PIPPUS, L. (2022). Évaluation et description de l'oral raconté au primaire : quelques pistes pour faire progresser les élèves. *SHS Web Conf*, 138 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806008>>.
- BOURHIS, V. (2018). Le personnage ne « vaut »-il que par les émotions qu'il éprouve? *Le français aujourd'hui*, 201, 51-64. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.201.0051>>.
- BRUNER, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Retz.
- CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Récupéré sur : <<https://portail.ciip.ch/per/pages/presentation-generale>>.
- CLASS, B. et LOMBARD, F. (2017). Conception d'une formation de formateurs pilotée par une recherche design : nouveau cycle majeur en vue d'appréhender l'évolution de la technologie métier. *Raisons éducatives*, 21(1), 61-79. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/raised.021.0061>>.
- CÈBE, S. et GOIGOUX, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>>.
- (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Retz.
- DE WECK, G. et ROSAT, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Masson.
- DÉGLISE, F. (dir.). (2013). *25 histoires, 25 auteurs en 140 ca*. Le Devoir. Récupéré sur : <<https://www.ledevoir.com/documents/pdf/140.pdf>>.
- DIEZ-ITZA, E., MARTÍNEZ, V., PÉREZ, V. et FERNÁNDEZ-URQUIZA, M. (2017). Explicit oral narrative intervention for students with Williams syndrome.

- Frontieres in Psychologies*, 8 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02337>>.
- DOLZ, J., HANSELMANN, S. et LEY, V. (2006). La communication affichée au service de l'exposé oral : apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole en public. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (p.143-157). De Boeck Supérieur. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/dbu.schne.2006.01.0143>>.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (2017). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF Éditeurs (6^e édition). (Ouvrage original publié en 1998.)
- DOLZ-MESTRE, J., NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. (dir.). (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit (vol. 1)*. De Boeck.
- DRIJBOOMS, E., GROEN, M. A. et VERHOEVEN, L. (2017). Children's use of evaluative devices in spoken and written narratives. *Journal of Child Language*, 44(4), 767-794. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.1017/S0305000916000234>>.
- DUMAIS, C., LAFONTAINE, L. et PHARAND, J. (2017). «J'enseigne et j'évalue l'oral». Pratiques effectives au 3^e cycle du primaire. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui, perspectives didactiques* (p.151-176). Presses universitaires de Namur.
- DUMAIS, C. et SOUCY, E. (2019). *Des déclencheurs de parole pour stimuler l'oral spontané des élèves du primaire*. Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré sur : <<https://www.dropbox.com/sh/ttpufrpbxjfhhu/AAAbJjNTGrjMfyFZUnhxpLqia?dl=0>>.
- GAGNON, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale. De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale* [thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée]. Université de Genève, Suisse.
- GAGNON, R., BOURDAGES, R., FROSSARD, D. et PANCHOUT-DUBOIS, M. (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 [communication]. *SHS Web Conf.*, 46 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607009>>.
- GAGNON, R., BOURDAGES, R. et PIPPUS, L. (2022). Avaliação e descrição da oralidade narrativa na escola primária: o que as produções dos alunos nos dizem sobre os efeitos das sequências didáticas. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 198-225. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37882>>.
- GAGNON, R., BOURHIS, V. et BOURDAGES, R. (2019). Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire? *Pratiques*, 183-184 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>>.
- GAGNON, R. et DOLZ, J. (2016). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire? *Le français aujourd'hui*, 195, 63-76. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.195.0063>>.
- GAGNON, R., GUILLEMIN, S., TICON, J., BOURDAGES, R. et DUCREY-ÉVEQUOZ, C. (soumis). Du tweet littéraire au récit oral enrichi en classe de secondaire : Premières conclusions tirées d'une analyse des productions des élèves en vue de la validation d'une séquence. *Phronesis*.
- GARCIA-DEBANC, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212.

- GARCIA-DEBANC, C., SANZ-LECINA, É et MARGOTIN, M. (2004). Évaluer l'oral. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 263-310). Hatier.
- GOIGOUX, R. et CÈBE, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette*. Retz.
- GOIGOUX, R., RENAUD, J. et ROUX-BARON, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques des professeurs expérimentés? Dans B. Galand et M. Janosz (dir.), *Améliorer les pratiques en éducation. Qu'en dit la recherche?* (p. 67-76). Presses universitaires de Louvain.
- GUILLEMIN, S. et TICON, J. (2017). Quelles pratiques de l'enseignement de l'oral au secondaire dans le canton de Vaud? Dans J.-F. De Pietro, C. Fisher et R. Gagnon. *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 89-108). Presses universitaires de Namur.
- HARVEY, S. et LOISELLE, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.7202/1085274ar>>.
- HASSAN, R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre? *Repères*, 46, III-129.
- HIRSCHFELD, Y. et BLEUZE, F. (2016). *Comment j'ai adopté un gnou*. Le droit de perdre.
- O'CONNOR, R. (2014). *Rory's Story Cubes*. Générateur d'histoires. Zigomatic.
- KERN, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration* [thèse de doctorat, Université Lumière-Lyon II, France]. Récupéré sur : <https://theses.hal.science/file/index/docid/722779/filename/Kern_1997.pdf>.
- LAFONTAINE, L. et DUMAIS, C. (2013). *Enseigner l'oral c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière éducation.
- LAFONTAINE, L. et MESSIER, G. (2009). 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. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.7202/038722ar>>.
- LÉPINE, M. (2011). Du schéma narratif au couple nœud-dénouement. *Québec français*, 162, 66-67.
- LITSIOS, S., FROSSARD, D., PANCHOUT-DUBOIS, M. et GAGNON, R. (2017). *125 cartes à raconter. Pour inventer des récits à l'infini*. LEP.
- MCKENNEY, S. et REEVES, T. C. (2020). Educational research design: Portraying, conducting, and enhancing productive scholarship. *Medical Education*, 55(1), 82-92. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.1111/medu.14280>>.
- NONNON, É. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : Qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral? *Repères*, 31, 161-188. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3406/reper.2005.2667>>.
- SANCHEZ, É et MONOD-ANSALDI, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>>.
- SÁNCHEZ ABCHI, V. S., SILVA-HARDMEYER, C. et DOLZ, J. (2018). Les outils de la formation pour enseigner la production écrite. Dans J. Dolz et R. Gagnon (dir.), *Former à enseigner la production écrite* (p. 229-261). Presses universitaires du Septentrion.

- SCHNEUWLY, B. et Dolz, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ-MESTRE, J. (1987). La planification langagière chez l'enfant. Éléments pour une théorie. *Revue suisse de psychologie*, 46(1/2), 55-64.
- SÉNÉCHAL, K. et CHARTRAND, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changement et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentation, analyse et description du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p.185-199). Éditions Peisaj.
- WANG, F. et HANNAFIN, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.

Annexe

Grille d'analyse des productions des élèves

Éléments narratifs et performatifs	Prod.	1 (n=16)	2 (n=48)	3 (n=12)
État initial	PI	100%	96%	100%
	PF	100%	100%	100%
.Mention des personnages principaux	PI	100%	88%	100%
	PF	100%	96%	100%
.Actions/états des personnages	PI	13%	25%	67%
	PF	25%	42%	67%
.Localisation spatiale	PI	13%	33%	67%
	PF	50%	38%	67%
.Localisation temporelle	PI	0%	13%	33%
	PF	0%	4%	17%
Élément déclencheur (provocation)	PI	38%	88%	100%
	PF	75%	100%	100%
.Mention de l'émotion créée par le déclencheur	PI	0%	13%	33%
	PF	0%	25%	33%
Actions	PI	100%	88%	83%
	PF	100%	92%	100%
.Tentative de résolution du problème dans la suite logique du récit	PI	0%	17%	67%
	PF	0%	33%	83%
.Mention d'un adjuvant	PI	0%	25%	17%
	PF	25%	25%	50%
Sanction, conséquence, dénouement	PI	0%	25%	67%
	PF	0%	50%	83%
.Mention de conséquence négative	PI	0%	0%	17%
	PF	0%	21%	33%
.Mention de l'émotion créée par la conséquence	PI	0%	4%	0%
	PF	0%	4%	33%
État final	PI	13%	42%	50%
	PF	88%	92%	33%
.Commentaires sur l'émotion engendrée par le retour au calme	PI	0%	0%	17%
	PF	0%	21%	33%
.Lien avec l'état initial	PI	13%	8%	17%
	PF	0%	46%	0%
Formule introductive	PI	88%	83%	50%
	PF	75%	75%	83%
Clôture (appel final au destinataire)	PI	13%	42%	0%
	PF	25%	63%	33%