

Évaluer

*Journal international de Recherche en Éducation
et Formation*

Évaluer

Journal international de recherche en éducation et formation

Rédactrice en chef

Cathy Perret – Université de Bourgogne Franche-Comté – France

Rédactrice en chef adjointe

Sonja Ugen – Université du Luxembourg – Luxembourg

Comité de rédaction

Réginald Burton – Université du Luxembourg – Luxembourg

Pascal Detroz – Université de Liège – Belgique

Pierre-François Coen – HEP Fribourg – Suisse

Rémy Goasdoué – Université Paris – Descartes – France

Christophe Grémion – IFFP Lausanne – Suisse

Dominique Lafontaine – Université de Liège – Belgique

Marc Vantourout – Université Paris - Descartes – France

Nathalie Younès – Université Clermont-Auvergne – France

Relecture

Monique Jehin

Secrétariat

Anne-Marie Alestra – Université de Liège – Belgique

Responsable du site web

Pascal Detroz – Université de Liège – Belgique

Comité scientifique

Véronique Bedin – Université Toulouse Jean Jaurès – France

Alexandre Buysse – Université Laval – Canada

Alain Content – Université Libre de Bruxelles – Belgique

Marcel Crahay – Université de Genève – Suisse

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

Vincent Dupriez – Université Catholique de Louvain – Belgique

Gérard Figari – Université Pierre Mendès France de Grenoble – France

Anne Jorro – Conservatoire national des arts et métiers – France

Dominique Lafontaine – Université de Liège – Belgique

Romain Martin – Université du Luxembourg – Luxembourg

Pierre Merle – Université de Rennes 2 – France

Sophie Morlaix – Université de Bourgogne – France

Joëlle Morrissette – Université de Montréal – Canada

Pascal Nidinga – Université du Québec à Montréal – Canada

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

Bernard Rey – Université Libre de Bruxelles – Belgique

Thierry Rocher – Ministère de l'Éducation nationale – France

Marc Romainville – Université de Namur – Belgique

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

Contact

redacteur@e-jiref.education

Sommaire

Roxane Gagnon & Stéphane Colognesi

Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? 1

Marie-France Stordeur, Frédéric Nils & Stéphane Colognesi

Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves 7

Roxane Gagnon, Sonia Guillemin, Caroline Ducrey-Évequo, José Ticon & Rosalie Bourdages

Évaluer la production « spontanée » de récits oraux au secondaire obligatoire : Un design de validation d'outils d'évaluation..... 39

Catherine Deschepper

Comment et pourquoi questionner les grilles d'évaluation de l'oral ? Description d'un dispositif de formation initiale et perspectives pour la recherche 61

Corinne Weber

Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? Vers un mode intégratif des traits d'oralité..... 79

Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ?

Editorial : Assessing oral performance without denaturing it ?

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

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

Pour citer cet article : Gagnon, R., & Colognesi, S. (2021). Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 7(2), 1-5. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-1>

Ce numéro aborde la question de l'évaluation à travers le prisme d'un objet qui échappe aux tentatives de délimitation, de catégorisation, de définition. L'expression orale, de par ses dimensions multimodales et pluricodiques, combine des éléments d'ordre linguistique, paraverbal (les contours de la parole : le débit, le volume, les accents, les intonations) et non verbal (les gestes, les mimiques, les regards) qui sont encore méconnus des évaluateurs ou qui n'ont pas fait l'objet de propositions didactiques valides et opérationnelles dans et pour la classe. Celui ou celle qui désire évaluer l'oral, qu'il·elle soit praticien·ne, chercheur·se ou formateur·trice se trouve confronté·e à un manque d'outils ou à un problème de posture (Wiertz, Van Mosnenck, Galand, & Colognesi, 2020). L'intérêt de ce numéro est ainsi d'aborder de front le problème de l'évaluation de l'oral en posant la question des choix et du traitement des dimensions à évaluer et des moyens pour le faire : comment évaluer la production orale de l'élève, sans la dénaturer, c'est-à-dire sans lui faire perdre tout son sens et toute sa richesse ?

De l'intérêt d'un numéro spécial consacré à l'évaluation des performances orales

Ces dernières années, en réponse à des préoccupations ou des demandes des enseignants, beaucoup d'initiatives de formation et de recherches ont vu le jour dans le champ de la didactique de l'oral afin de rendre possible ou d'outiller l'évaluation des habiletés orales des élèves (voir, par exemple, Colognesi, Vassart, Blondeau & Coertjens, 2020 ; Dupont & Grandaty, 2016 ; Falardeau, Dolz, Dumortier & Le François, 2016 ; Gagnon, de Pietro & Fisher, 2017 ; Sénéchal, Dumais & Bergeron, 2019). Ces différentes propositions réinterrogent les contours mêmes de l'objet à enseigner, la sélection de l'enseignable et, de fait, posent la question de l'articulation entre l'enseignement dispensé et les démarches d'évaluation mises en œuvre (Grandaty, 2001).

Les difficultés liées à l'évaluation de la production de l'oral ont été circonscrites dans plusieurs écrits (Garcia-Debanc, 1999 ; Garcia-Debanc, Laurent, Margotin, Grandaty & Sanz-Lecina, 2004 ; Nonnon, 1999, 2005, 2016) : « l'oral implique l'ensemble de la personne » (Garcia-Debanc, 1999, p. 195) et, partant, engage des affects, touche à l'intime. La qualité d'une performance orale se mesure à l'aune de critères qui dépassent la maîtrise des aspects linguistiques. L'oral produit est « mis en bouche » et intègre des dimensions paraverbales, mais aussi « mis en corps et en espace », ce qui correspond aux dimensions non verbales. Ces critères doivent donc intégrer la maîtrise de gestes, la gestion de l'espace, l'articulation du ou des support(s) à la parole (Gagnon & Dolz, 2016). Mais aussi, et d'autant plus dans le contexte actuel, tenir compte des outils technologiques qui peuvent être mobilisés dans et pour les prestations orales (Colognesi & Dumais, 2020). Comment traiter l'ensemble de ces critères? Jusqu'à quel point?

Les réponses à ces questions intéressent de prime abord les praticiens qui, à maintes reprises, interpellent le milieu de la formation et les décideurs politiques. Les enseignants disent manquer d'outils fiables ou valides et préfèrent se tourner vers l'écrit ou vers des oraux fortement teintés par l'écrit (l'exposé oral, la récitation de poèmes, par exemple ; Colognesi & Deschepper, 2019) pour contourner le problème de l'évaluation de la production orale. Incités fortement par les prescriptions institutionnelles de traduire en une note écrite les performances des élèves, ils recourent à des grilles d'évaluation, trouvées dans des manuels, en ligne ou créées pour l'occasion. Les critères d'évaluation de ces grilles sont tantôt absents, tantôt partiels, tantôt trop généraux ou encore subjectifs. Ces constats sont relayés par les formateurs quand ils souhaitent évaluer les prestations orales des étudiants, que ce soit en stage ou en situation de présentation dans un cours.

Du côté de la recherche, les chercheurs se montrent distants par rapport à l'établissement, la caractérisation de modèles de la performance (Hassan, 2011). Peu de travaux explicitent des critères quantitatifs pouvant amener à une mesure. La tendance chez les chercheurs est de proposer une liste de critères qui découlent d'une analyse à priori établie en fonction d'un cadre de référence ou de critères qui émanent de l'interprétation proposée d'un corpus de productions analysées. L'élaboration d'outils d'évaluation devrait tenir compte des caractéristiques de l'objet à maîtriser et de celles liées à son appropriation par l'élève/l'étudiant (Griffin, Hemphill, Camp & Palmer, 2004), dans l'idée de l'établissement d'une progression (Gagnon, Bourhis & Bourdages, 2020). Peu d'études encore interrogent la manière de déterminer ces critères, les façons d'arriver à un jugement valide ou simplement les instruments pertinents pour évaluer l'oral.

Ce numéro spécial vise à rassembler un ensemble de contributions amenant des connaissances relativement à l'évaluation de l'oral et à l'articulation entre l'enseignement dispensé et les démarches d'évaluation mises en œuvre. Est-il possible d'évaluer une performance orale dans toute son entièreté? Quel modèle de la performance viser? Quels aspects choisir d'évaluer? Quels outils promouvoir, sur la base de quels appuis théoriques? Comment traiter la place des émotions dans l'évaluation de l'oral? Comment penser les grilles, critères, à partir de quels observables?

Ces questions, lancées en appel, ont interpellé plusieurs chercheuses et chercheurs de pays différents. De ce fait, nous avons décidé de proposer un double numéro dans le but de pouvoir obtenir des pistes permettant d'évaluer les prestations orales sans les dénaturer.

Présentation du premier volume du numéro spécial

La conception de grilles d'évaluation et les usages de tels outils constituent le thème fédérateur de ce premier volume. Le choix de critères ou d'indicateurs de progrès pose la question des objectifs d'enseignement poursuivis et celle, sous-jacente, des dimensions de l'oral didactisé.

La première contribution du numéro concerne l'évaluation de l'exposé oral au primaire. Ce genre textuel public, relativement formel et spécifique, demande à l'élève, qui doit adopter la posture d'un expert, de s'adresser à un auditoire pour lui transmettre des savoirs. Les chercheuses de l'Université catholique de Louvain, en Belgique, par le biais de la recherche phénoménologique, ont conduit des entretiens auprès de 16 enseignant·e·s du primaire pour mieux comprendre leurs pratiques évaluatives des exposés oraux et mettre au jour les leviers et les difficultés qu'ils rencontrent. Grâce à la mise en relation des diverses composantes relevées dans les données récoltées, Marie-France Stordeur, Frédéric Nils et Stéphane Colognesi ont identifié sept dilemmes vécus par les participants, les amenant à choisir à chaque fois entre deux possibilités, souhaitables ou non.

La deuxième contribution s'inscrit dans le cadre de la formation continue des enseignant·e·s du secondaire vaudois en Suisse. Dans le cadre d'une recherche design, Roxane Gagnon, Sonia Guillemain, Caroline Ducrey-Évequoz, José Ticon et Rosalie Bourdages explicitent les principes de conception d'une grille d'évaluation, qui constitue l'un des outils de formation continue, autour d'un genre de texte oral assez particulier : la transformation d'un tweet littéraire en un récit oral. La contribution aborde la question difficile de l'évaluation sommative de l'oral, laquelle, dans le canton de Vaud, est une obligation à laquelle les enseignants ne peuvent échapper. L'utilisation de la grille par les enseignants du secondaire amène à repenser la formulation des dimensions de la grille d'évaluation en critères explicites d'évaluation, la hiérarchisation des critères. Dans le processus de collaboration, d'échanges, de négociation des outils rendu possible par le dispositif de recherche design, l'enregistrement des productions des élèves et la possibilité d'introduire une co-évaluation par les pairs se révèlent comme des incontournables de toute évaluation de la production orale.

La troisième contribution concerne la formation initiale des enseignant·e·s du primaire. Catherine Deschepper, de la HE Vinci, en Belgique, y présente un dispositif de formation basé sur les principes de la recherche collaborative. L'élaboration de grilles d'évaluation des performances orales des élèves du cycle 5-8 ans est au cœur des préoccupations des acteurs du dispositif. Dans son texte, la chercheuse aborde les questions suivantes : comment élaborer de façon pertinente les grilles d'évaluation et comment mesurer les effets qu'elles produisent ? Comment rendre efficace et efficient cet usage des grilles ? Comment assurer la pérennisation des contenus de formation ? La réponse à ces questions émane d'un dispositif de recherche-formation basé sur l'adoption progressive de plusieurs postures professionnelles par les étudiants. L'auteure développe les différentes étapes du dispositif et lesdites postures, et en illustre les retombées par la présentation du processus vécu par un groupe d'étudiants.

La quatrième contribution, qui conclut le premier volume de ce numéro spécial, est signée Corinne Weber, de la Sorbonne nouvelle en France. L'auteure interroge l'intégration de la médiation émotionnelle à l'évaluation de l'oral, de la manière la plus naturelle possible, dans le cadre du français langue étrangère. Après un développement argumentatif, des propositions didactiques objectivées pour une vision plus ouverte du paysage évaluatif de l'oral sont proposées. C. Weber répond à la question de comment penser l'évaluation et ouvrir le champ des observables (voix, tête, corps, postures) naturellement présents et indispensables pour réussir un échange oral. Il ne s'agit pas d'une recherche empirique, l'idée étant d'approfondir la problématique des tensions existantes dans la formation à l'évaluation. L'auteure montre qu'il est possible d'aider les enseignants à se figurer l'oralité (acception retenue, qui implique la voix, le corps et les usages), et d'élargir le paradigme de l'action évaluative des compétences en jeu.

Bonne lecture !

Références bibliographiques

- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18.
- Colognesi, S., & Dumais, C. (2020). L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Quels bénéfices et points d'attention ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 67-76.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion, *Studies in Educational Evaluation* (67), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Dupont, P., & Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16.
- Falardeau, É., Dolz, J., Dumortier, J.-L., & Lefrançois, P. (2016). *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*. Presses universitaires de Namur.
- Gagnon, R., De Pietro, F., & Fisher, C. (2017). Introduction. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Éds.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (pp. 11-40). Presses Universitaires de Namur.
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 36, 109-129.

- Gagnon, R., Bourhis, V., & Bourdages, R. (2020). Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ? Une grille comme outil de formation et de recherche. *Pratiques* [En ligne], 183-184 | 2019, mis en ligne le 18 juin 2020, consulté le 22 décembre 2021. <http://journals.openedition.org/pratiques/7791>
<https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212.
- Garcia-Debanc, C., Laurent, D., Margotin, M., Grandaty, M., & Sanz-Lecina, E. (2004). Évaluer l'oral. In C. Garcia- Debanc & S. Plane (Éds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 263-310). Hatier.
- Grandaty, M. (2001). Conduites discursives et gestion monogérée des interactions. In M. Grandaty & G. Turco (Dir.), *L'oral dans la classe*. Institut national de recherche pédagogique.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Palmer, D., (2004). Oral discourse in the preschool year and later literacy skills, *First Language*, 24(2), 123-147.
- Hassan, R. (2011). Analyser des performances : un examen à partir de la didactique de l'oral. *Recherches en didactiques*, 1/11, 143-162.
- Nonnon, E. (1999). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 129(1), 87-131.
- Nonnon, E. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? *Repères* 31, 161-188.
- Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral: la didactique face à ses questions. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (169-170). | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 20 décembre 2021. <http://journals.openedition.org/pratiques/3115>
<https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>
- Sénéchal, K., Dumais, Ch., & Bergeron, R. (Dir.) (2019). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Éditions Peisaj.
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B., & Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur: points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37.

Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves

*Seven dilemmas encountered by elementary school teachers
when evaluating students' oral presentations*

Marie-France Stordeur – marie-france.stordeur@uclouvain.be

Frédéric Nils – frederic.nils@uclouvain.be

Stéphane Colognesi – stephane.colognesi@uclouvain.be

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

Pour citer cet article : Stordeur, M-F., Nils, F., & Colognesi, S. (2021). Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 7-37. <https://doi.org/1048782/e-jiref-7-2-7>

Résumé

L'évaluation de l'oral, surtout en situation de prise de parole, est complexe tant pour les enseignants que pour les élèves. Cela est notamment dû au fait que l'oral comporte des dimensions relatives à l'individu. Pour les enseignants, la question du « comment » évaluer reste entière, d'autant plus qu'ils ne disposent pas d'outil spécifique pour évaluer l'oral ou les exposés, et qu'ils doivent choisir tant les objets de l'oral à évaluer que les formes d'évaluation à mobiliser.

Une question de recherche sera au cœur de notre communication : comment des enseignants du primaire évaluent-ils les exposés oraux de leurs élèves et quels dilemmes rencontrent-ils dans cette tâche ? Pour y répondre, nous avons mené des entretiens auprès de 16 enseignants de fin du primaire en Belgique francophone, aux profils variés et à différents stades de carrière. Une analyse de contenu a été appliquée aux propos enregistrés et aux grilles d'évaluation collectées.

Les résultats montrent que les enseignants sont confrontés à 7 dilemmes lorsqu'ils sont amenés à évaluer un exposé oral. Ces dilemmes concernent (1) la fonction de l'évaluation, (2) l'implication de l'orateur et/ou (3) des pairs, (4) les modalités, (5) les outils utilisés, (6) le moment, et (7) la prise en compte de la charge émotionnelle des élèves. Bien qu'ils puissent intervenir dans d'autres disciplines, nous avons montré en quoi ces dilemmes sont plus présents pour l'évaluation de l'oral.

Mots-clés

Exposé oral, pratiques déclarées, évaluation, dilemmes, émotions.

Abstract

The assessment of speaking, especially in speaking situations, is complex for both teachers and students. This is due in particular to the fact that speaking involves dimensions relating to the individual. For teachers, the question of "how" to evaluate remains unanswered, especially since they do not have a specific tool for evaluating speaking or presentations and must choose both the objects of speaking to be evaluated and the forms of evaluation to be used.

A research question will be at the heart of our paper: How do elementary school teachers evaluate their students' oral presentations and what dilemmas do they encounter in this task? To answer this question, we conducted interviews with 16 late elementary school teachers in French-speaking Belgium with different profiles and at different career stages. A content analysis was applied to the recorded remarks and the evaluation grids collected.

The results show that teachers are confronted with 7 dilemmas when they have to assess an oral presentation. These dilemmas concern (1) the function of the assessment, (2) the involvement of the speaker and/or (3) the peers, (4) the modalities, (5) the tools used, (6) the timing, and (7) taking into account the emotional load of the students. Although they may occur in other subjects, we have shown how these dilemmas are more present in oral assessment.

Keywords

Oral presentation, declared practices, evaluation, dilemmas, emotions.

1. Introduction

Dans le contexte scolaire, l'oral englobe la prise de parole et la compréhension des messages écoutés. Pour Alexander (2012), l'oral correspond à ce que l'école travaille pour développer les capacités langagières des élèves quand ils expriment leur pensée et lorsqu'ils veulent communiquer avec les autres, dans l'éducation et dans la vie.

Si de nombreux travaux ont mis en évidence l'importance d'un enseignement dédié à l'oral en classe pour notamment favoriser l'apprentissage de la lecture (Bianco, 2015), contribuer au développement de la pensée (Muijs et al., 2014), éviter une surcharge cognitive à l'élève (Sweller et al., 2011), ou encore réduire l'échec scolaire et l'exclusion scolaire (Le Cunff & Jourdain, 2008 ; Nonnon, 2016), il appert que l'oral « reste un parent pauvre des pratiques ordinaires » (Dupont & Grandaty, 2020, p. 153). Dans ce sens, l'oral comme objet d'enseignement passe bien après l'apprentissage de la lecture et de l'écriture alors même que « les compétences disciplinaires – écouter/lire, parler/écrire – doivent être d'égale importance » (Pacte pour un Enseignement d'Excellence, 2017, p. 48).

En effet, prescrit par les programmes et omniprésent dans les pratiques de classe comme oral spontané - sans mise en pratique préalable - ou comme oral préparé (Dumais & Soucy, 2020), l'oral est cependant peu enseigné. Cela est dû notamment au fait que les enseignants se sentent peu outillés et peu formés pour l'enseigner (Colognesi & Dolz, 2017 ; Dumais et al., 2017 ; Sénéchal, 2017 ; Wiertz et al., 2020), qu'ils considèrent que c'est moins prioritaire que d'autres volets (Sénéchal, 2020) et qu'ils trouvent cette discipline plus compliquée à enseigner et à évaluer que les autres (Lafontaine & Messier, 2009 ; Simard et al., 2019). Une des raisons de ces difficultés à enseigner et, partant, d'évaluer l'oral est que dans sa dimension « Savoir Parler », il contient des aspects indissociables de l'individu comme personne (Gagnon et al., 2017) : son regard, sa voix, sa posture, etc., en d'autres termes « plusieurs facettes qu'il est difficile de ne pas considérer comme autant de composantes de sa propre construction identitaire » (Lavoie & Bouchard, 2017, p. 259).

Pourtant, dans les classes, des temps où l'oral intervient existent, mais il s'agit souvent d'un oral « travaillé », et pas (nécessairement) « enseigné » (Dupont & Grandaty, 2020). Ainsi, l'expression personnelle, la récitation ou la poésie, l'exposé oral, la causerie en grand groupe et la lecture à haute voix sont les activités les plus fréquemment mobilisées (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Nolin, 2015). Plusieurs études ont, par ailleurs, montré que l'exposé oral est l'une des pratiques favorites des enseignants du primaire dans les différents territoires francophones (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumais & Soucy, 2020 ; Sales-Hitier & Dupont, 2020). C'est pour cela, notamment, qu'il est au cœur de cette contribution.

Les spécialistes du domaine considèrent que l'exposé est une tâche complexe nécessitant un apprentissage à part entière, mêlant le français oral et écrit, et possiblement les matières relatives à l'éveil historique, géographique ou les sciences (Dumortier et al., 2012). Ceci est d'autant plus important pour les élèves que la compétence en exposé sera mobilisée tout au long de leur scolarité obligatoire, mais également dans leurs études supérieures, voire dans leur vie professionnelle (Simonet, 2000). De plus, au moment de trouver un travail, la compétence en communication est une des *soft skills* tant recherchées par les employeurs (Robles, 2012).

Des chercheurs se penchent actuellement sur des critères de validité didactique pour les dispositifs d'enseignement de l'oral (Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019) et une étude récente a

mis en exergue les pratiques efficaces pour enseigner l'oral (Colognesi & Hanin, 2020). Il y est question de temps scolaire dédié à l'oral, du climat de classe favorisant la prise de risque que comporte l'oral, de réoralisations (Colognesi & Dolz, 2017) nécessaires en vue d'améliorer sa production et du soutien de l'enseignant et des pairs, dans une perspective collaborative. Mais la question du « comment » évaluer l'oral qui a fait l'objet d'un enseignement/apprentissage reste très présente (Dumais et al., 2017 ; Wiertz et al., 2020), d'autant plus que les enseignants disposent de peu d'outils pour évaluer l'oral, ce qui les place en tension entre les différentes formes d'évaluation qu'ils connaissent et les objets de l'oral, assez flous pour eux.

L'objectif de cette contribution est d'apporter des informations concernant l'évaluation formative (De Ketele, 2010 ; Mottiez-Lopez, 2015) et certificative (De Ketele, 2010 ; Mottiez-Lopez & Allal, 2008) de l'exposé oral au primaire. Nous avons fait le choix de mener une approche qualitative à visée compréhensive, plus précisément une recherche phénoménologique (Creswell, 2007) pour mieux comprendre les pratiques évaluatives des exposés et les choix difficiles que doivent poser les enseignants. Cela permettrait d'avoir un état des lieux des leviers et des difficultés face à cette évaluation, et ainsi de pouvoir soutenir les enseignants dans cette tâche. Notre question de recherche est donc la suivante : comment des enseignants du primaire évaluent-ils les exposés oraux de leurs élèves et quels dilemmes rencontrent-ils dans cette tâche ?

Nous les avons appelés dilemmes, dans le sens de Miesusset (2013), car l'enseignant est obligé de poser un choix entre deux possibilités. Ces deux possibilités pouvant être considérées comme souhaitables ou non (Prairat, 2013)

Dans les lignes suivantes, nous présentons successivement le cadre théorique mobilisé, la méthodologie utilisée, les principaux résultats et une discussion-conclusion proposant des perspectives pratiques et théoriques.

2. Cadre théorique

Dans cette partie, le premier point aborde les exposés oraux et leur pratique en milieu scolaire, et le second point est consacré à l'évaluation de l'oral.

2.1. Les exposés oraux en classe

L'exposé oral est « un genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose » (Dolz & Schneuwly, 2016, p. 143), avec intervention ou non du public et utilisation ou non de « moyens audio-scripto-visuels » (Chamberland et al., 2006, p. 37).

À l'école, l'exposé prend souvent la forme d'une présentation devant la classe (Sales-Hitier & Dupont, 2020) ou, moins fréquemment, d'une prise de parole devant une assemblée d'école avec la présence des parents (Millard & Menzies, 2019) ou d'un exposé enregistré (Colognesi & Dumais, 2020 ; Stordeur & Colognesi, 2020). Habituellement, les consignes de réalisation sont données en classe, mais le travail de préparation s'organise à la maison, sans enseignement préalable (Sénéchal, 2017). Le danger est alors de voir uniquement certains élèves réussir la tâche, notamment ceux qui peuvent bénéficier de l'aide des parents.

Somme toute, l'exposé oral est bien une tâche complexe que les élèves ont tous besoin d'apprendre. En outre, l'exposé est une sorte de genre oral hybride nécessitant des passages constants par l'écrit au moment des consignes, de la préparation (prise de notes au moment de la recherche documentaire, rédaction d'une affiche, notes pour l'orateur) et à celui de la présentation grâce au panneau qui constitue un support précieux pour l'orateur et pour l'auditeur (Dolz et al., 2006 ; Pfeiffer-Ryter et al., 2004). Cette articulation est également identifiée par Dumortier et ses collègues (2012) lorsqu'ils distinguent cinq dimensions de l'exposé oral, également mises en évidence par Dolz et Schneuwly (2016) : (1) sa structure monologique ; (2) ses contenus à travailler et à transmettre ; (3) son organisation interne précise avec la phase d'ouverture, l'introduction, la présentation du plan, le développement thématique, la phase récapitulative et la conclusion) ; (4) les supports à élaborer pour soi et pour l'auditoire, et enfin (5) la textualisation de l'oral (éléments linguistiques, paralinguistiques).

2.2. L'évaluation de l'oral

Allal (2020) explique que l'évaluation en classe comprend des « activités, tant formelles qu'informelles, qui sont orchestrées par les enseignants afin d'évaluer l'apprentissage des élèves sous leur responsabilité pédagogique et de promouvoir la participation des élèves à l'évaluation de leur propre apprentissage » (p. 333). À ce sujet, Tardif et Lessard (1999) soulignent que l'évaluation est une opération difficile qui ne consiste pas uniquement à comptabiliser mécaniquement des notes/points, mais qui semblerait correspondre à « un processus social assez complexe où le jugement professionnel des enseignants est confronté à une multitude de critères, d'attentes, de besoins, de normes et de difficultés » (Tardif & Lessard, 1999, pp. 134-135). Pour Mottiez-Lopez et Allal (2008), cela peut aller jusqu'à adapter les procédures d'évaluation prévues pour tous les étudiants aux situations particulières de certains élèves, ce qui équivaut à introduire une part de différenciation dans l'évaluation.

Pour diminuer les biais, augmenter la cohérence et la rigueur de l'évaluation, Mottiez-Lopez et Allal (2008) conseillent aux enseignants de tabler sur l'explication aux élèves des contenus évalués et sur la manière dont ils seront évalués, sur le travail collaboratif entre enseignants et sur la confrontation de leurs évaluations avec les épreuves externes standardisées.

2.2.1. Différents types d'évaluation en classe

L'enseignant peut avoir recours à différents types d'évaluation suivant les buts poursuivis. Premièrement, l'évaluation à visée pronostique amène à évaluer l'élève dans le but de prévoir sa réussite dans la formation qui lui sera donnée (Mottiez-Lopez & Allal, 2008 ; Wegmuller & Allal, 1997). Deuxièmement, dans une optique de formation et d'accompagnement, l'enseignant peut utiliser, en cours d'apprentissage, l'évaluation formative pour adapter son enseignement en fonction des besoins des élèves (De Ketele, 2010 ; Mottiez-Lopez, 2015). Troisièmement, pour établir un bilan à communiquer à des interlocuteurs extérieurs à la relation pédagogique, l'enseignant peut mobiliser l'évaluation sommative. Sa visée est informative quand il s'agit de communiquer les acquisitions ou la progression de l'élève, ou certificative quand le bilan atteste socialement le niveau d'acquisition ou de progression de l'élève (De Ketele, 2010 ; Mottiez-Lopez & Allal, 2008 ; Wegmuller & Allal, 1997).

2.2.2. Spécificités de l'évaluation de l'oral

Concernant la communication orale en classe, Perrenoud (1994) a montré qu'elle est une pratique complexe à gérer, à enseigner et à évaluer. Il a d'ailleurs identifié onze dilemmes liés à l'oral auxquels l'enseignant peut être confronté en classe. Parmi ces onze dilemmes, deux sont directement en lien avec l'évaluation de l'oral. Premièrement, le dilemme de la norme langagière quand l'enseignant ressent une pression pour donner la première place à la correction de la forme au détriment de l'efficacité du message ou de la spontanéité de l'élève qui communique. Deuxièmement, le dilemme autour de l'erreur, de la rigueur et de l'objectivité quand l'enseignant se sent tiraillé entre un apprentissage avec le moins d'erreurs possibles et le fait de laisser une place aux prénotions des élèves qui risquent de contenir des erreurs. Pour Perrenoud (1994), les onze dilemmes demandent une décision réfléchie au cas par cas en fonction du groupe-classe, du contexte et des enjeux en présence.

Dans le champ spécifique de l'évaluation de l'oral, des travaux ont montré que certains enseignants l'évaluent essentiellement pour fournir une note au bulletin alors que d'autres se disent peu enclins à évaluer formellement l'oral au primaire (Dumais et al., 2017); tout au plus, communiquent-ils aux parents comment leur enfant participe verbalement au cours (Millard & Menzies, 2019, p. 49). Dans les deux cas, ils expriment le fait qu'il semble plus simple d'évaluer un oral préparé qu'un oral spontané (Dumais & Soucy, 2020). Dans leur étude sur l'évaluation de l'oral, Lafontaine & Messier (2009) rapportent que les grilles d'évaluation et la rétroaction verbale sont les plus utilisées.

2.2.3. Pratiques efficaces pour évaluer l'oral

Plusieurs pratiques ont montré leur efficacité pour évaluer l'oral. C'est notamment le cas de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs. L'autoévaluation invite l'élève à fournir un retour réflexif sur ses propres performances à partir de traces, mais cela peut représenter un défi lorsqu'il s'agit d'évaluer une performance orale qui est « volatile » (Lavoie & Bouchard, 2017). Des travaux ont mis en évidence que les enregistrements vidéos peuvent aider l'orateur à s'autoévaluer, qu'il soit élève à l'école élémentaire (Stordeur & Colognesi, 2020) ou étudiant dans le supérieur (Colognesi & Dumais, 2020 ; Lavoie & Bouchard, 2017). En effet, celui qui prend la parole a la possibilité de se revoir autant de fois qu'il le désire, ce qui lui permet de faire « une analyse plus fine de l'expression orale » (Lavoie & Bouchard, 2017, p. 261).

L'évaluation par les pairs (ou évaluation mutuelle) peut être définie comme une information sur une tâche qu'un apprenant communique à un pair de même statut afin d'améliorer sa performance (Huisman et al., 2019). Elle implique deux ou plusieurs étudiants dans l'évaluation de leurs acquis, approches, difficultés et progrès respectifs (Gielen et al., 2010 ; Wegmuller & Allal, 1997) dans une relation symétrique (Allal, 1999). L'évaluation par les pairs peut être normative si les pairs donnent des points, qualitative s'ils apportent un commentaire sur le travail d'un condisciple ou descriptive s'ils utilisent des critères pour distinguer les forces et les faiblesses (Lafontaine, 2007). Elle peut varier quant au mode de communication (oral, écrit, en ligne) et à la précision du retour sur la performance (élaboré ou global) (Double et al., 2020). Un double bénéfice de l'évaluation par les pairs a été montré : les élèves améliorent leurs prestations sur la base de ce qu'ils reçoivent comme commentaires, mais aussi en fonction des commentaires qu'ils formulent eux-mêmes à leurs pairs (Colognesi & Lucchini, 2018 ; Dumais et al., 2017). De plus, lorsque l'élève endosse les deux rôles d'évaluateur et d'évalué, son apprentissage en bénéficie davantage que lorsqu'il est uniquement évalué (Double et al., 2020). Et quand les pairs sont amenés à négocier ensemble

le retour à donner à l'orateur, ils fournissent plus de conseils pour viser l'amélioration (Colognesi et al., 2020).

Néanmoins, tant dans une perspective formative ou certificative – et même pronostique – il semble que l'évaluation de l'oral à l'aide de grilles critériées soit appropriée (Dunbar et al., 2006 ; Lafontaine & Messier, 2009), mais que ces grilles sont encore trop peu nombreuses (Wiertz et al., 2020). Pourtant, elles permettent aux évaluateurs d'obtenir un jugement valide - qui évalue bien ce que l'on dit évaluer (De Ketele, 2010 ; Gérard, 2009) - de la performance en utilisant un système d'évaluation analytique dans lequel chaque composante est évaluée individuellement (Jonsson & Svingby, 2007 ; Lavoie & Bouchard, 2017). Cela est d'autant plus important puisque l'oral ne doit pas être évalué comme un tout (Lafontaine & Préfontaine, 2007). L'évaluation critériée peut également être définie au-delà des grilles puisque « la « logique critériée » consiste à exiger que chaque critère minimal soit maîtrisé pour considérer que l'élève maîtrise la compétence évaluée » (Gérard, 2009, p. 138). Les grilles sont constituées de dimensions subdivisées en critères reliés à une échelle d'évaluation, ce qui permet d'obtenir un jugement objectif grâce à des critères applicables le plus objectivement possible pour tous (Dunbar et al., 2006 ; Pomplun et al., 1998). Il importe également que le jugement soit équitable, c'est-à-dire que tous les élèves aient autant de chances de pouvoir montrer leurs compétences. Pour y parvenir, Baartman et ses collègues (2007, 2013) suggèrent que les compétences les plus importantes pèsent plus lourd dans l'évaluation et que l'enseignant s'assure de ne pas favoriser certains élèves en réfléchissant à la présence de biais possibles.

Les grilles de critères sont aussi utiles pour l'enseignant qui peut les considérer comme des objectifs d'apprentissage afin de structurer son enseignement (Berthiaume, et al., 2011). Les travaux de Wiertz et ses collègues (2020) ont montré que les enseignants ont des difficultés non seulement quand ils élaborent, mais aussi quand ils utilisent des grilles en classe. De plus, leurs normes de référence sont influencées par des situations langagières et les références de l'écrit. Malgré tous ces obstacles, les enseignants y voient des avantages pour créer des séquences didactiques et donner une rétroaction aux élèves. Ces grilles peuvent aussi servir pour l'autoévaluation et l'évaluation mutuelle.

De surcroît, pour évaluer l'oral par le biais de grilles notamment, il est nécessaire de savoir ce qu'il faut évaluer. À ce sujet, Colognesi et Hanin (2020) ont établi un parallèle entre les compétences du programme belge, les capacités langagières établies en Suisse par Dolz et al. (1993) et les objets de l'oral que Dumais (2016) a identifiés au Québec. Si les éléments concordent concernant la communication avec le public, le contenu et la structure du discours, les aspects lexicaux et morphosyntaxiques, ainsi que le non verbal, les émotions sont également un objet à part entière de l'oral (Dumais, 2016 ; Millard & Menzies, 2019 ; Pharand, 2013).

2.2.4. Questions en suspens concernant l'évaluation de l'oral

Malgré ces avancées des recherches en évaluation de l'oral, des questions restent en suspens. Citons : l'absence d'une progression prévue pour maîtriser et évaluer les apprentissages oraux tout au long de la scolarité (Dumortier et al., 2012 ; Gagnon et al., 2017 ; Nonnon, 2016) ; les difficultés des enseignants à mener des évaluations certificatives et formatives de l'oral (Colognesi & Deschepper, 2019) ; le manque d'outils qui s'appuient sur des critères précis sans dénaturer l'oral (Gagnon et al., 2017) et le fait que certains critères des grilles soient plus compliqués à autoévaluer que d'autres comme la prononciation, la morphosyntaxe, l'organisation du discours (Lavoie & Bouchard, 2017) ; les problèmes liés à la norme à

enseigner et à évaluer (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Nonnon, 2016) ; le fait que l'évaluation de l'oral est fortement tributaire des pratiques sociales de références de l'évaluateur, ce qui contribue à une grande variabilité dans l'interprétation des composantes de l'expression orale (Azaoui, 2017; Garcia-Debanc, 1999); et le fait qu'un même enseignant utilise des critères similaires différemment pour des élèves de classes ordinaires ou allophones (Azaoui, 2017).

Concernant l'évaluation des exposés oraux, Dolz & Schneuwly (2016) conseillent d'utiliser des fiches avec des règles ou critères. Ceci tant en amont, pour préparer l'activité, qu'en aval pour analyser les points forts et points d'efforts relatifs à l'exposé oral scolaire. Cette fiche ou grille peut être co-construite ou non et utilisée de manière formative à chaque passage dans un atelier préparatoire, mais elle peut aussi être certificative pour la production finale. Les règles qu'ils ont établies englobent différentes dimensions de l'exposé oral.

Des questions soulevées par Dumortier et al. (2012) subsistent ici aussi, notamment par rapport à la grille qui devrait intégrer l'orateur et le public, puisque ce dernier a une influence sur la prestation. Ils préconisent de clarifier la fonction de la grille d'évaluation qui, selon eux, ne sert pas à noter l'orateur, mais qui est un outil de réflexion collective sur ce que l'orateur a permis d'apprendre au public.

2.2.5. Place des émotions dans l'évaluation de l'oral

Les émotions sont indissociables de tout exercice oral (Dumais, 2016 ; Pharand, 2013 ; Stordeur & Colognesi, 2020). Dumais (2016) affirme qu'elles sont un objet à part entière de l'oral, car elles sont présentes dans la prise de parole et l'écoute sous diverses formes « verbales (la personne fait part de son émotion) et vocales (soupirs, rires, cris, etc.) » (p. 50), mais aussi par des attitudes spécifiques des élèves. Par exemple, le trac peut impacter le débit, le volume et les gestes d'un élève qui s'exprime devant la classe. Tous les objets de l'oral, y compris les émotions, s'enseignent et se travaillent en classe (Dumais, 2016).

Mais les émotions sont aussi présentes quand l'exposé oral est évalué, surtout s'il a été peu enseigné, ce qui engendre un stress supplémentaire pour l'orateur.

Ce phénomène est amplifié quand des parents, s'étant investis dans la préparation de l'exposé avec leur enfant, attendent une bonne note en retour (Dumais & Soucy, 2020). Selon Pekrun (2014), l'enseignant peut amplifier les émotions négatives/positives ou les diminuer au moment de l'évaluation. En effet, quand l'organisation, les exigences et les conséquences des évaluations ne sont pas claires pour les élèves, l'anxiété liée aux tests risque d'être plus importante, car les élèves sont dans l'incertitude quant à un échec possible et à ses résultats. Pour augmenter la confiance en soi et les émotions positives des élèves lors des rétroactions, il recommande aux enseignants (1) d'utiliser des normes de maîtrise ; (2) de fournir un feedback tourné vers la réussite plutôt que vers l'échec en mettant l'accent sur l'amélioration de la performance (même si elle est minime) ; (3) de présenter les erreurs comme une occasion d'apprendre et non comme un manque de capacité ; (4) et d'offrir un feedback informationnel détaillé qui explique aux élèves comment ils peuvent s'améliorer pour atteindre la maîtrise de l'objectif (Hattie & Timperley, 2007). Selon Pekrun (2014), l'anxiété peut diminuer et la confiance augmenter par des mesures qui favorisent les attentes de réussite des élèves, comme le fait de choisir les éléments du test et d'offrir une seconde chance, ce qui est le cas dans les « réoralisations » (Colognesi & Dolz, 2017). Ceci ressort également dans une étude récente où des élèves de primaire ont indiqué être heureux, soulagés, contents, fiers, détendus et très bien après la deuxième version de leur exposé enregistré (Stordeur & Colognesi, 2020).

2.2.6. Importances des rétroactions dans l'accompagnement/l'évaluation de l'oral

Finalement, que la perspective soit d'accompagner l'élève ou de faire le bilan de ses compétences, et peu importe la modalité choisie, l'évaluateur est amené, à un moment donné, à fournir à l'évalué un retour « concernant des aspects de sa performance ou de sa compréhension¹ » (Hattie & Timperley, 2007, p.81). La rétroaction est centrale pour progresser (Maes et al., 2019, 2020), quel que soit l'âge de l'apprenant, et est d'autant plus efficace si elle contient de nombreuses informations pour l'élève (Wisniewski et al., 2020). Certaines études, comme celle de Van den Berg et al. (2006), ont aussi mis en évidence l'intérêt de donner une rétroaction à la fois écrite et orale pour obtenir un retour le plus complet possible et qui articule des aspects d'informations et de conseils. En plus, la rétroaction peut se faire en direct ou en décalé, par exemple en visionnant les vidéos des élèves chez soi afin d'être plus attentif, de pouvoir mettre sur pause et de disposer d'éléments irréfutables pour alimenter la rétroaction (Stordeur & Colognesi, 2020).

3. Méthodologie

Pour rappel, nous cherchons à mettre au jour comment des enseignants du primaire évaluent les exposés oraux de leurs élèves en primaire et quels dilemmes ils rencontrent dans cette tâche. Nous avons fait le choix d'une approche qualitative et plus précisément une approche phénoménologique étant donné que nous voulons avoir accès à la réalité des classes pour la comprendre (Van der Maren, 2004). En effet, notre but est de comprendre des expériences subjectives, le sens et les significations que les personnes leur donnent. Pour ce faire, nous avons opté pour une visée descriptive à partir d'analyse d'entretiens semi-directifs et d'analyse documentaire. Nous avons donc mené des entretiens auprès de 16 enseignants du primaire, mettant au jour leurs pratiques déclarées qui sont intéressantes dans le sens où elles révèlent les représentations, intentions, choix et décisions des personnes (Lefebvre et al., 2008).

3.1. Participants

Les 16 enseignants travaillent en Belgique francophone. Ils demandent tous à leurs élèves de réaliser au moins un exposé oral sur l'année. Pour les recruter, nous avons sollicité des enseignants et leurs contacts, utilisé les réseaux sociaux et demandé à des enseignants de Hautes écoles pédagogiques de transmettre la demande à d'anciens étudiants.

Le Tableau 1 donne des détails sur les participants, âgés entre 23 et 57 ans et dont 75% sont des femmes.

¹ Traduction libre de "feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding".

Tableau 1. Détail des participants

Prénom d'emprunt	Sexe	Âge (ans)	Années d'expérience dans l'enseignement	Classe ²	Nombre d'élèves en classe	Années d'expérience dans ce niveau	Niveau socio-économique de l'école
Madeleine	F	26 ans	2	P1 à P6 polyvalente	27	2	moyen
Paul	H	49 ans	3	P5	24	3	élevé
Tristan	H	23 ans	3	P3	22	3	moyen
Victor	H	26 ans	3	P5 (Freinet)	23	3	élevé
Charlotte	F	31 ans	7	P5	24	4	élevé
Geneviève	F	30 ans	9	P4	18		élevé
Carine	F	33 ans	9	P4	23	5	élevé
Marianne	F	34 ans	13	P5	19	4	moyen
Sandrine	F	43 ans	21	P5-P6	17	13	moyen
Martine	F	42 ans	22	P5	19	2	faible
Viviane	F	47 ans	25	P6	23	25	moyen
Mathilde	F	49 ans	29	P3	26	1	moyen
Yannick	H	52 ans	29	P5-P6	24	4	moyen
Bernadette	F	57 ans	31	P5-P6	23	30	élevé
Natacha	F	56 ans	35	P6	25	10	élevé
Christelle	F	56 ans	36	P5	24	12	élevé

3.2. *Contexte et prescrit institutionnel*

La Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique distingue deux grandes compétences dans l'enseignement de l'oral : le Savoir Parler et le Savoir Ecouter. Quatre sous-compétences sont présentes dans les Socles de compétences (Communauté Française, 2013): (1) orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication, (2) élaborer des significations, (3) assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message, et (4) utiliser et identifier les moyens verbaux et non verbaux.

Plus récemment, le Pacte pour un enseignement d'excellence (2017) préconise de travailler les compétences écouter/lire, parler/écrire – avec une égale importance. Le bien-être corporel et émotionnel des élèves est également au centre de l'attention en classe, à travers la gestion du stress et des émotions.

² Dans le système belge, les élèves de 3^e primaire (P3) ont approximativement 9 ans, ceux de 4^e primaire (P4) ont 10 ans ; ceux de 5^e primaire (P5) ont 11 ans et ceux de 6^e primaire (P6) ont 12 ans.

3.3. Modalités de récolte des données

Des entretiens semi-directifs ont été menés au printemps 2020. Le contexte de crise sanitaire à ce moment nous a poussés à réaliser ces entrevues à distance par téléphone ou à l'aide d'applications telles que Teams, WhatsApp ou Skype.

Après avoir expliqué l'objectif de la recherche et explicité les aspects éthiques, nous avons posé 23 questions avec différentes relances aux enseignants. Dans le cadre de cet article, ce sont les questions en lien avec l'évaluation qui ont été utilisées : nous avons posé la question centrale « *Évaluez-vous les exposés ?* » avec une série de questions de relance selon ce qu'ils exprimaient, telles que : « *Si oui, quels sont vos critères, comment réalisez-vous cette évaluation ? Quelle y est l'implication des élèves, avec grille ou pas ? Tenez-vous compte de leurs émotions dans votre évaluation ?* » (cf. le guide d'entretien en annexe 1). Si l'enseignant répondait non, nous lui demandions d'expliquer s'il avait des raisons à cela et ce que faisaient les élèves juste après leur exposé. Les entretiens ont duré entre 30 minutes et 1h58.

En cours d'entretien, quand l'enseignant parlait de ses critères, nous lui demandions s'il utilisait une grille d'évaluation et, le cas échéant, s'il était d'accord de nous la faire parvenir. Nous présumons que les grilles nous offriraient une information plus précise et consistante des pratiques évaluatives des exposés. Sur les seize enseignants, neuf nous ont transmis par mail leur grille d'évaluation.

3.4. Modalités d'analyse des données

Les seize entretiens semi-directifs ont été enregistrés et transcrits intégralement. Sur les 224 pages de transcription pour l'ensemble des entretiens, 24 pages ont été utilisées pour cette étude. Nous leur avons appliqué une analyse de contenu en suivant les six étapes préconisées par L'Écuyer (1990) : (1) nous avons lu à plusieurs reprises les verbatims afin d'avoir une vue globale du matériel, de pressentir le type d'unités à retenir et de circonscrire certaines particularités saillantes ; (2) nous avons choisi des énoncés emblématiques où les enseignants de notre échantillon expliquaient et justifiaient leurs pratiques ; (3) nous avons catégorisé et classé nos énoncés en codes « in vivo » selon le modèle ouvert grâce à des catégories induites du matériel afin d'être au plus proches des mots et des conceptions des 16 participants ; (4) nous avons quantifié les occurrences et les avons représentées dans un schéma ; enfin, (5) nous les avons analysées de manière qualitative avant (6) de les interpréter dans le but d'« analyser les relations entre diverses composantes du matériel obtenu pour arriver à rejoindre finalement le sens profond du phénomène étudié » (L'Écuyer, 1990, p. 109).

Il est à noter que les étapes 2 et 3, à savoir choisir des énoncés emblématiques et formuler des codes à regrouper, ont été réalisées avec le soutien des membres d'un groupe de recherche collaborative sur l'oral (GCEO), constitué d'enseignants de primaire et de secondaire, des formateurs en Haute école pédagogique et de chercheurs en sciences psychologiques et de l'éducation. Leurs remarques et suggestions ont permis d'enrichir l'analyse et d'affiner le codage (cf. grille de codage des entretiens en annexe 2).

Pour analyser les grilles d'évaluations des enseignants, nous avons également privilégié une analyse de contenu en suivant une démarche inductive qui reste proche des mots utilisés par les participants dans les documents fournis. Partant des items, nous avons fait émerger des catégories à posteriori, avant de quantifier les occurrences pour les analyser de manière qualitative avant de les interpréter (L'Écuyer, 1990). L'annexe 3 montre à voir la grille de codage des grilles d'évaluation.

4. Principaux résultats

Nous présentons ici les aspects relatifs à l'évaluation de l'exposé par les enseignants de notre échantillon, et illustrons les résultats avec des verbatims emblématiques.

Pour commencer, tous les enseignants interrogés expriment que l'exposé oral est une activité essentielle pour que les élèves deviennent de meilleurs orateurs.

« C'est important qu'on se rende compte à quel point un exposé peut être important pour un enfant, dans la scolarité. Et que c'est vraiment important d'en faire chaque année parce qu'on leur donne des pistes chaque année pour s'améliorer et pour devenir de meilleurs orateurs. Surtout pour être plus à l'aise par rapport à tout ça » (Carine).

En classe, la majorité des enseignants n'intervient pas directement après l'exposé. 12 proposent un temps de questions-réponses où les pairs et eux-mêmes posent des questions pour permettre à l'orateur de préciser certains éléments. Et la moitié de nos participants précisent que les applaudissements sont importants.

L'analyse des verbatims a permis de faire ressortir sept types de questionnement par rapport à l'évaluation de l'exposé oral. Nous les avons appelés dilemmes dans le sens où ils obligent l'enseignant à poser un choix entre deux possibilités (Mieusset, 2013), chacune pouvant être considérée comme souhaitable ou non (Prairat, 2013). Nous détaillons ici ces grands questionnements émanant des acteurs interrogés et mettons en évidence leurs décisions finales. L'ordre de présentation n'a pas de signification particulière.

4.1. *Mettre des points ou non ?*

Les participants se questionnent sur la fonction de l'évaluation à donner. Quand ils évaluent les exposés, doivent-ils se trouver dans une fonction plutôt formative ou certificative ?

Ainsi, 11 enseignants interrogés estiment que l'oral ne se prête pas à une évaluation certificative. Ils expliquent que mettre une note n'est pas leur objectif premier et que cela dénature, pour eux, le but de l'exposé qui est de partager un contenu et d'apprendre.

« Mais je n'ai jamais mis de point. J'aurais pu. Mais je leur ai toujours dit que c'était un truc pour eux, pour apprendre. [...] L'objectif n'était pas du tout de coter » (Bernadette).

Par contre, 5 autres mettent en place une évaluation certificative, même si « *je déteste mettre des points là-dessus* » (Charlotte). Ils disent évaluer les exposés avec une note chiffrée (4 enseignants) ou une lettre (1 enseignante). Certains attribuent une note parce qu'il en faut pour le bulletin. Ils ajoutent aussi que c'est complexe de le faire, notamment parce qu'ils ne sont parfois pas à l'aise avec leur évaluation qu'ils trouvent subjective ou parce que tous les élèves ne bénéficient pas du même soutien pour préparer leur exposé.

« Je mettais des points sur la préparation et au final, je me dis que ce n'est pas juste, parce que certains enfants sont plus aidés que d'autres. Je mettais des points sur le panneau et ce n'est pas juste non plus, par rapport à ça. Donc, tout ça, j'ai retiré. Je mets des points parce qu'on en a besoin » (Carine).

4.2. Proposer ou non une autoévaluation à l'élève orateur ?

Les participants se demandent également s'ils vont impliquer ou non l'élève orateur dans sa propre évaluation, en d'autres termes, si c'est avantageux ou non pour l'élève de réfléchir sur sa prestation .

La moitié des enseignants interrogés a tranché en faveur de l'autoévaluation. Ils le justifient, car ils veulent aider l'élève à identifier ses forces et ses faiblesses. Cette autoévaluation se fait soit par écrit (2 enseignants) en veillant à ce que chaque élève garde l'anonymat , ou se déroule oralement devant la classe (5 enseignants) ou en tête-à-tête (1 enseignante) après sa présentation.

« Je vais attendre que tous les exposés passent et chacun donnera son avis sur une feuille anonymisée. Donc, je ne veux pas qu'ils se disent : « Je ne peux pas le dire sinon madame saura que c'est moi et elle va venir me parler » (Madeleine).

« Je demande à l'enfant : « Qu'est-ce que toi tu penses de ta présentation ? Qu'aurais-tu pu faire de mieux dans ta présentation ? » (Natacha).

Deux enseignantes invitent les élèves à se filmer pour que l'élève orateur puisse se voir et réajuster la présentation.

« Ils pouvaient se filmer entre eux. Et ils pouvaient voir un petit peu les tics qu'ils pouvaient avoir. [...] Ou les fautes de langage qu'ils pouvaient faire ou le fait de dire toujours euh... euh... euh... » (Sandrine).

Pour les autres, six participants n'ont pas mentionné l'autoévaluation et deux ont dit ne pas le faire, car ils n'y ont pas pensé.

4.3. Solliciter les autres élèves pour la rétroaction ou la faire « seul·e » ?

Ce questionnement-ci est relatif à l'impact que peut avoir un retour d'un partenaire de classe sur l'estime de soi de l'orateur. Pour trancher, les participants évaluent la balance bénéfices-risques en fonction de leur groupe-classe.

Parmi les enseignants interrogés, 10 ont choisi de mobiliser la collaboration des pairs pour la rétroaction, tandis que 6 ne veulent pas le faire, ou ne le font plus.

Six enseignants affirment que la rétroaction des pairs se travaille pour être constructive et bienveillante.

« Puis je dis : « Est-ce que quelqu'un a observé quelque chose qu'il voudrait exprimer de façon bienveillante pour que l'enfant s'améliore ? » [...] Vraiment dans un état d'esprit de bienveillance, on apporte un conseil » (Natacha).

Carine ajoute que cela procure de la fierté à l'orateur, surtout si l'élève a des difficultés scolaires par ailleurs. Et Paul sollicite la rétroaction des pairs avant la sienne, car il trouve qu'ils offrent des remarques pertinentes, surtout si les balises ont été placées en amont. Il demande uniquement une rétroaction sur la forme, pas sur le contenu.

Par contre, 6 enseignants ne sollicitent pas ou plus l'avis des pairs, car ils jugent leur rétroaction non objective, dangereuse avec certaines classes et risquée quand elle vire au règlement de comptes.

« Avant, je faisais intervenir les enfants et parfois, je me suis rendu compte qu'il y avait des règlements de comptes et donc, du coup, maintenant je ne leur demande plus leur avis : c'est moi » (Sandrine).

4.4. Donner une rétroaction orale ou écrite ?

Les participants interrogés se questionnent aussi sur la modalité de la rétroaction. Est-ce qu'une rétroaction orale est plus efficace qu'une rétroaction écrite ? Sur ce point, on sent les enseignants préoccupés par la manière dont l'élève va recevoir les commentaires, les gérer et les mettre à profit pour s'améliorer une prochaine fois.

Neuf enseignants ont opté pour la rétroaction orale. Certains pensent qu'un retour oral en collectif (devant toute la classe) est plus approprié, car il permet aux autres élèves d'en profiter et de s'en servir pour leurs propres présentations.

« C'est intéressant pour les autres si comme ça bah les autres s'améliorent aussi, enfin sont censés s'améliorer... pas toujours. Disons qu'ils apprennent beaucoup des conseils de tout le monde tu vois » (Viviane).

Mathilde et Sandrine disent aussi qu'elles donnent des commentaires oraux plus détaillés aux premiers élèves qui présentent leur exposé afin que leur prestation serve d'exemple, et Marianne explique être plus exigeante avec les élèves qui présentent ensuite, car ils ont déjà entendu les conseils.

À l'inverse, Charlotte, Mathilde et Marianne préfèrent donner la rétroaction orale en aparté et elles le justifient pour ne pas mettre l'élève en difficulté devant le groupe.

« Je leur dis un petit mot, je leur dis toujours, ah c'est super, mais dommage que... Mais en individuel, pas en collectif » (Marianne).

Pour 4 des participants, il est important d'avoir un protocole pour donner la rétroaction orale. Ils le font en effet, par étape, en exprimant d'abord le positif, ensuite ce qui a causé des difficultés et enfin en proposant des pistes d'amélioration.

Par contre, deux enseignants préfèrent miser sur une rétroaction écrite pour que l'élève garde une trace des pistes d'amélioration proposées, mais aussi pour qu'il soit plus à l'aise de la découvrir seul.

« Je fais un feedback, mais par écrit pour justement que l'enfant puisse lire, puis après ils peuvent venir me voir s'ils ont des questions par rapport à ce feedback. Mais je les laisse seuls avec les feuilles, parce que je sais que certains ont beaucoup de mal avec un retour de l'enseignant » (Carine).

Enfin, 5 n'ont pas tranché pour une rétroaction orale ou écrite. Ils proposent les deux types de rétroaction : orale juste après l'exposé pour que l'élève ait un retour immédiat sur sa prestation, écrite pour permettre le souvenir de l'exposé quand ils mettront des points à la fin de tous les exposés, et pour garder une trace à destination des parents en rangeant la feuille dans la farde de contrôle.

4.5. Faire la rétroaction directement après la présentation ou en décalé ?

Les enseignants de notre étude se demandent aussi si l'élève profitera mieux du feedback directement après sa performance ou à un moment décalé dans le temps.

Sur les 16 enseignants, 14 ont tranché pour la rétroaction proposée directement après l'exposé tandis que 2 préférèrent la formuler en décalé.

Parmi ceux qui ont opté pour une rétroaction à chaud, Victor la justifie, d'une part, pour enrichir la fiche d'analyse qui évolue après chaque présentation et, d'autre part, pour favoriser l'autoévaluation de l'élève qui se lance, avec l'aide de l'enseignant ou non, un défi d'amélioration pour la fois suivante.

« D'abord des questions et puis les commentaires. [...] Et en fait, suite à tout ça, on crée un peu des fiches d'analyse, si vous voulez. [...] Il y a pas mal d'items qui rentrent en compte et qui s'étoffent au fur et à mesure des partages aussi et qui est commun à tout le monde. [...] Puis on va lui demander quel objectif il veut travailler. Si j'en ai un en tête, je vais le lui dire, évidemment» (Victor).

Les autres enseignants expliquent surtout comment ils s'y prennent et les étapes par lesquelles ils passent : applaudir, poser des questions, donner une rétroaction en commençant par le positif.

Christelle et Madeleine ont, par contre, choisi une rétroaction en décalé. Christelle collecte les commentaires écrits des pairs qu'elle reformule de manière positive en y ajoutant son propre commentaire. Madeleine, elle, filme les élèves pour regarder les vidéos chez elle, car elle préfère prendre son temps pour remplir sa grille d'évaluation sereinement et objectivement.

4.6. Utiliser une grille de critères ou offrir une rétroaction spontanée ?

Les participants se demandent s'il faut utiliser des critères ou non.

Onze ont opté pour l'utilisation d'une grille de critères en vue de donner leur rétroaction orale ou écrite. Ils le font car ils estiment que les critères donnent des points de repère pour pouvoir identifier les attentes qui ont été rencontrées et donner des pistes d'amélioration, tant pour eux que pour les élèves qui doivent évaluer leurs pairs. Ils mentionnent aussi que la grille de critères permet de laisser des traces pour l'élève qui a présenté.

« On discute de ce qu'est un bon exposé, de ce à quoi il faut faire attention, on a une espèce de grille de ce à quoi il faut faire attention et donc les enfants essaient de regarder ce qui a été fait ou pas fait » (Geneviève).

Martine impose la grille tandis que Victor la coconstruit avec ses élèves.

En plus de ces éléments issus des verbatims, l'analyse des grilles montre à voir que leur apparence, le type de cotation, la pondération, le titre choisi pour la feuille d'évaluation ainsi que la formulation des critères et leur nombre sont différents d'un enseignant à l'autre.

Ainsi, sur les 9 grilles récoltées, 8 sont un tableau avec des critères assortis d'une colonne pour la cotation, avec note chiffrée ou non. Deux grilles ont en plus une colonne autoévaluation et une seule grille a une colonne coévaluation. Les grilles avec note chiffrée ont des notes totales sur 10 à 25 ou un code couleur avec un chiffre. Les grilles sans note ont

un code (très bien / bien / satisfaisant / faible / insuffisant), ou « présent / absent » ou encore des plus et des moins. La grille qui n'est pas un tableau consiste en un document avec des espaces à compléter et des items à entourer. Une enseignante attribue aussi 5 points aux auditeurs qui risquent d'en perdre au fur et à mesure s'ils ne sont pas attentifs. Elle le justifie pour la qualité d'écoute et le contenu à apprendre par l'auditeur, mais aussi pour le bien-être de l'orateur.

« Ils partent tous avec cinq points sur cinq et, en fonction de leur attitude, et donc j'ai prévenu de tous les facteurs qui font que je retire ½ point. Ils perdent des points s'ils ne sont pas attentifs par rapport aux exposés [...]. Parce que c'est déjà stressant comme ça, mais en plus si on voit que les autres ne sont pas intéressés, c'est encore plus stressant, je trouve » (Carine).

Sur les 9 grilles, 6 portent un titre : 4 ont trait à la matière (« géographie », « la création d'un monde meilleur » en citoyenneté-morale, « Quoi de neuf »), et 2 sont en lien direct avec l'oral (« Exposé », « Savoir parler : je présente un article du journal des enfants »). Sur les 9 grilles, 3 contiennent des critères qui font directement référence à la matière abordée (« nom du pays et sa capitale », « description brève de l'histoire du lieu »), tandis que 6 grilles pourraient convenir pour n'importe quel sujet présenté oralement devant la classe.

Quant à la formulation des critères, ils sont exprimés soit à la première personne du singulier (avec un focus mis sur l'orateur « j'utilise un vocabulaire adapté à mon public et j'explique les mots difficiles » ou sur l'exposé « mon exposé comporte des informations valides, c'est-à-dire scientifiques ou officielles »), à la deuxième personne « tu regardais ton public », à la troisième personne du singulier « il » / « l'élève » / « le conférencier » ou bien les critères sont formulés de manière impersonnelle « l'articulation est correcte ».

Le nombre de critères évalués varie fortement d'une grille à l'autre : 6 pour certaines jusqu'à 27 pour d'autres (moyenne de 11 critères pour les 9 grilles). Ce sont les critères de contenu (« les informations demandées sont présentes », « le contenu est maîtrisé ») qui pèsent le plus dans la pondération totale, parfois jusqu'à la moitié de la note chiffrée finale.

Quant à l'objet même des critères, il ressort des critères communs relatifs à la présentation globale : le plan demandé est présent (4 enseignants), l'exposé est complet (3 enseignants), l'élève ne lit pas son support (3 enseignants), a bien présenté (1 enseignant) ; au lexique et à la morphosyntaxe à travers un vocabulaire qui doit être compris de l'orateur (4 enseignants) et des phrases qui doivent être syntaxiquement correctes (2 enseignants) ; au verbal quand l'élève doit parler de manière audible (6 enseignants), avoir un débit adapté (6 enseignants), articuler (4 enseignants), et mettre de l'expression dans sa voix (2 enseignants) ; au non verbal quand l'élève se tient bien et fait des gestes qui accompagnent le discours (4 enseignants), quand il regarde le public (3 enseignants), et ne fait pas de gestes parasites (2 enseignants).

Sont aussi évalués le côté intéressant ou non de l'exposé (2 enseignants), l'attention du public (1 enseignant). Certains évaluent si l'exposé était globalement compréhensible pour les autres élèves (4 enseignants), si le sujet était adéquat (2 enseignants), si des anecdotes sont racontées (2 enseignants), si une bibliographie est présente (1 enseignant), si la durée est respectée (2 enseignants), si le support est soigné, clair, original, visible (5 enseignants), si le travail écrit est soigné et complet (3 enseignants), si l'orateur connaît son sujet (4 enseignants), et s'il a ajouté une touche originale (4 enseignants).

La grille de Charlotte montre son souci d'évaluer tout ce que l'élève a réalisé pour son exposé: le panneau (support pour l'orateur et le public), le travail écrit à rendre à l'enseignant et la présentation orale en elle-même.

Dans la grille d'évaluation de Tristan, un critère évalue les émotions de l'orateur : « Il était détendu et souriant », ce qui peut être ressenti comme une injonction paradoxale par l'élève en situation de stress.

Par contre, 5 enseignants n'utilisent pas de grille pour la rétroaction parce qu'ils préfèrent donner une rétroaction plus spontanée et globale.

« Il y a un retour qui est fait. [...] Ça se fait de façon comment dire, mais non officielle et spontanée » (Tristan).

Deux enseignants n'ont pas abordé le sujet lors des entretiens.

4.7. Prendre en compte ou non les émotions des élèves ?

Les participants se questionnent aussi sur la prise en compte des émotions dans l'évaluation des exposés.

Douze d'entre eux ont choisi d'y être attentifs avant la mise en place de l'évaluation, durant la prestation et son évaluation, et/ou après l'évaluation.

Avant la mise en place de l'évaluation proprement dite, 7 enseignants veulent éviter que les élèves soient mal à l'aise au moment de la rétroaction. Ils anticipent donc l'apparition éventuelle d'émotions négatives chez l'élève orateur en mobilisant diverses stratégies, parfois simultanément. Comme nous l'avons déjà mentionné, Christelle collecte les commentaires des pairs et les reformule de manière positive pour ne pas blesser l'orateur et Carine cote l'attitude des pairs pour qu'ils soient attentifs et ne déstabilisent pas l'orateur.

Une autre stratégie déployée consiste à installer un climat bienveillant et sécurisé avant la rétroaction, ceci afin d'éviter les retours qui blessent, jugent ou découragent (6 enseignants).

« Faire un exposé, ça a beaucoup d'importance pour eux. À partir du moment où ils y mettent leur énergie, ça devient leur exposé. Et donc, il y a une espèce de dévoilement de sa personnalité, de soi. Devant les autres et ça, ce n'est pas évident. Ça demande un climat de confiance dans la classe. Ce n'est pas seulement un exposé [...] C'est vraiment ça qui est, enfin, ils s'exposent quoi. C'est le cas de le dire, s'exposer » (Yannick).

Geneviève et Paul rassurent leurs élèves, l'une en parlant à l'orateur qui a peur d'être jugé, l'autre en disant à ses élèves qu'ils vont de toute façon réussir, car il sait combien les points sont une source supplémentaire de stress dans son école où les points semblent avoir une importance pour les élèves et leurs parents.

« J'ai dit : « Tout le monde va réussir. [...] Je pense que c'est un élément qui a été très rassurant. À partir du moment où ils disaient le premier mot et que le support était au tableau, ils avaient la moitié des points » (Paul).

5 enseignants interviennent durant l'exposé, en proposant à l'élève qui perd pied de passer plus tard et en spécifiant que cela n'aura pas de conséquence sur l'évaluation donnée.

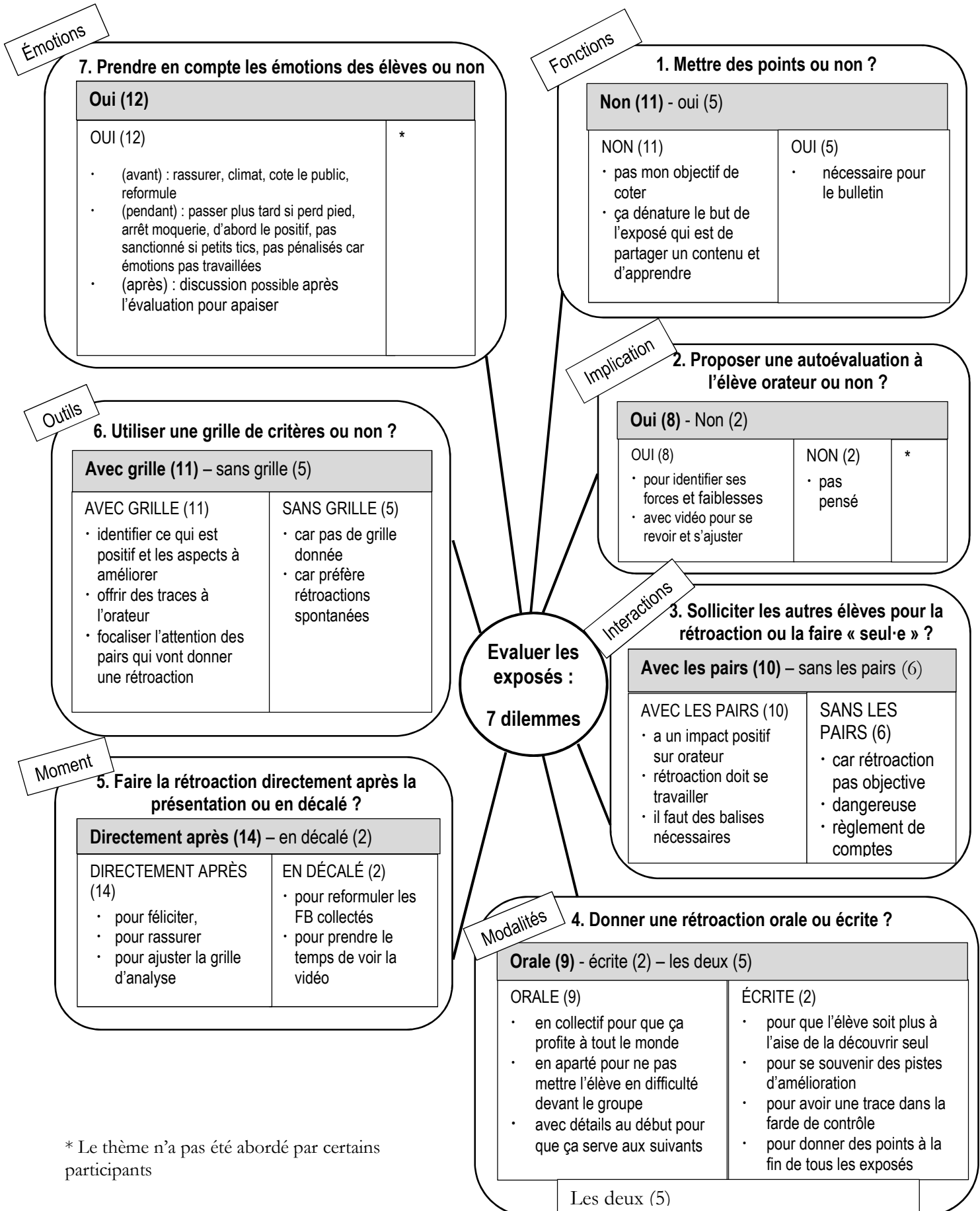
Durant la rétroaction orale ou écrite, en tête-à-tête ou en collectif, 5 enseignants montrent qu'ils sont attentifs aux émotions de l'orateur en commençant par ce qui est positif, ce que nous avons déjà mentionné dans les étapes de la rétroaction. Et Viviane intervient tout de suite s'il y a moquerie ou si un compagnon de classe fait un commentaire blessant. De plus, elle ne sanctionne pas les petits tics dus à la timidité. Charlotte ajuste son commentaire à l'élève timide pour qui se trouver devant les autres vaut déjà une bonne note en soi. Viviane ne sanctionne pas les petits tics dus à la timidité. Et Madeleine n'évalue pas les émotions ni leur impact sur la prestation, car elle n'a pas travaillé au préalable la gestion des émotions avec ses élèves.

« Malgré le fait que l'état émotionnel impacte la qualité de l'exposé, je ne le prends pas en considération, car il s'agit à mon sens d'un autre objectif d'apprentissage. La gestion des émotions n'est pas travaillée dans l'élaboration d'exposés oraux, je n'évalue donc pas la manière dont l'élève a exposé, mais bien le contenu de son exposé » (Madeleine).

Enfin, 3 enseignants sont ouverts à la discussion après la rétroaction si un élève est mécontent, mal à l'aise ou triste de ce qui a été dit. Leur objectif est alors d'expliquer davantage les commentaires pour que l'élève les comprenne et progresse.

L'ensemble des 7 questionnements sont présentés dans la figure 1 inspirée de la manière de schématiser les données issues d'une analyse qualitative de Coppe et ses collègues (2018). Le nombre d'enseignants qui choisissent chaque option est indiqué entre parenthèses et l'option la plus sollicitée est mise en évidence par des caractères en gras. Une étiquette indique quelle facette de l'évaluation est concernée.

Figure 1. Les 7 dilemmes rencontrés par des participants quand ils évaluent les exposés oraux



5. Discussion et conclusion

Évaluer l'oral soulève beaucoup de questions. Nous avons pu montrer que les pratiques évaluatives des enseignants relatives à l'exposé oral se cristallisent autour de sept dilemmes. Les 16 enseignants que nous avons interrogés ont réfléchi à plusieurs options possibles pour chacun d'eux et ont dû se positionner.

Ces dilemmes reflètent combien l'évaluation de l'oral est complexe (Simard et al., 2019) et le fait que les praticiens n'ont pas un « mot d'ordre » commun pour prendre des décisions. Par ailleurs, à cette variété de pratiques évaluatives mises en évidence s'assortissent des justifications globalement toujours centrées sur le soutien de l'orateur qui est en situation compliquée et où toutes les dimensions relatives à sa personne sont impliquées (Gagnon et al., 2017 ; Lavoie & Bouchard, 2017). On ressent, chez les enseignants de notre échantillon, la bienveillance d'usage qu'implique de faire une évaluation sur un exposé, qu'ils envisagent comme une tâche nécessaire à pouvoir réaliser, y compris la gestion du risque de s'exposer (Dumortier et al., 2012).

Partant, les dilemmes identifiés n'ont pas l'ambition d'amener à « trancher » vers une option plutôt que l'autre, mais visent à apporter des éléments de réflexion relativement à l'évaluation de l'oral. Ainsi, alors que certains enseignants attribuent une note à la prestation, la majorité préfère une évaluation formative (Mottiez-Lopez, 2015 ; Shute, 2008), pour ne pas dénaturer le but de l'exposé qui est d'informer le public (Chamberland et al., 2006 ; Dolz & Schneuwly, 2016) et parce qu'il est inenvisageable d'évaluer l'implication des parents dans la préparation (Dumais & Soucy, 2020). Il semble néanmoins que les deux options puissent coexister en fonction du moment où l'élève se situe dans le dispositif d'enseignement/apprentissage : si l'enseignant permet, comme le propose par exemple le principe des réoralisations (Colognesi & Dolz, 2017 ; Stordeur & Colognesi, 2020), de refaire plusieurs fois la prestation dans une optique d'apprentissage et d'amélioration, l'évaluation formative semble appropriée. Par contre, en fin de processus, dans une situation de transfert des compétences développées, l'évaluation sommative peut être mobilisée.

Dans un souci d'efficacité (Wisniewski et al., 2020), tous les participants disent offrir une rétroaction (orale, écrite ou les deux) à leurs élèves, directement après l'exposé pour la majorité des cas. Cette rétroaction soutenue par deux types d'évaluation, tels que rapportés dans les pratiques efficaces pour enseigner l'oral en milieu scolaire (Colognesi & Hanin, 2020) : l'autoévaluation (dans la moitié des cas), parfois soutenue par la vidéo permettant de mieux prendre conscience des éléments à améliorer (Colognesi & Dumais, 2020 ; Stordeur & Colognesi, 2020) et, dans la grande majorité des cas, l'évaluation mutuelle en partant du principe qu'elle permet de diversifier les conseils car l'élève évalué et le pair évaluateur apprennent autant l'un que l'autre (Doble et al., 2020 ; Dumais et al., 2017 ; Gielen et al., 2010).

Quelle que soit la façon dont la rétroaction est formulée et par qui (l'élève lui-même, les autres, l'enseignant), il ressort des entretiens un principe essentiel : le principe de bienveillance amenant à fournir une rétroaction tournée vers la réussite (Pekrun, 2014) et contenant des pistes d'amélioration (Hattie & Timperley, 2007). C'est, dans ce contexte, que 12 enseignants sur les 16 de l'étude sont attentifs aux émotions engendrées par la tâche de l'exposé (y compris le moment de rétroaction). Sur ce plan, il est à noter que, si ces émotions sont effectivement des éléments de préoccupation au moment de l'évaluation, il ne semble pas qu'un apprentissage destiné à les maîtriser soit offert, comme le préconise Dumais (2016)

dans ses objets de l'oral. Nous entrevoyons ici un double enjeu : former les élèves aux exposés oraux mais aussi à la gestion de leurs émotions dans cette tâche.

Reste à discuter des outils utilisés pour évaluer l'oral. Sur ce plan, 11 enseignants sur les 16 disent utiliser des grilles pour avoir des critères objectifs (Berthiaume et al., 2011 ; Dunbar et al., 2006). Les analyses réalisées sur les supports collectés ont montré la très grande variété de critères utilisés et d'objets d'observation, allant du contenu aux émotions elles-mêmes. Cela est dû au manque d'outils disponibles (Wiertz et al., 2020) qui amène les praticiens à « bricoler » des instruments avec des critères et des formes très hétéroclites qui reflètent aussi l'articulation oral-écrit de l'exposé (Pfeiffer-Ryter et al., 2004). La question de l'évolution possible des critères en fonction de l'âge est également à envisager, comme semblent le suggérer Dumortier et ses collègues (2012). Nous y voyons là à la fois un vivier de recherches, mais aussi des implications pratiques importantes.

Nous sommes conscients que ces dilemmes pourraient se poser dans d'autres disciplines, mais il nous semble qu'ils sont beaucoup plus prégnants pour l'oral, et l'exposé oral en particulier.

Pour commencer, quatre dilemmes sont plus présents pour l'oral, car la personne du locuteur est mise en jeu dans sa prise de parole publique, plus précisément son rapport à lui-même (Gagnon et al., 2017 ; Lavoie & Bouchard, 2017). Ceci se retrouve dans le dilemme 2 (proposer une autoévaluation à l'élève orateur ou non ?), le dilemme 3 (solliciter les autres élèves pour la rétroaction ou la faire « seul·e » ?), le dilemme 4 (donner une rétroaction orale ou écrite ?) et le dilemme 5 (faire la rétroaction directement après la présentation ou en décalé ?). En effet, proposer à l'orateur de se revoir sur la base d'une vidéo pour s'autoévaluer peut rendre l'élève mal à l'aise avec l'image qu'il renvoie et avec sa voix qu'il n'entend pas de la sorte (dilemme 2). Laisser une place aux pairs pour la rétroaction peut aussi faire encourir le risque de recevoir une rétroaction biaisée (trop) bien/mal intentionnée qui peut toucher l'estime de soi de l'orateur (dilemme 3). De même, donner un feedback oral devant toute la classe peut être une épreuve pour l'orateur qui se sent jugé publiquement sur sa performance et sur les aspects de l'oral qui touchent sa personne : sa voix, sa posture, ses gestes, ses tics éventuels (dilemme 4). Enfin, donner la rétroaction "à chaud" peut déstabiliser l'orateur si celle-ci est négative, et la donner plus tard peut le faire douter, car il ne sait pas si sa prestation remplit les objectifs fixés (dilemme 5). Au final l'exposé oral est déjà une tâche complexe en soi, mais la manière dont l'évaluation est menée peut toucher profondément l'orateur et rendre plus complexe encore sa prise de parole suivante.

Ensuite, trois dilemmes sont plus prégnants à l'oral, parce que la parole est éphémère et immatérielle (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Lavoie & Bouchard, 2017). Cet aspect se retrouve dans le dilemme 2 relatif à l'autoévaluation, le dilemme 5 en lien avec la rétroaction directement après ou en décalé, et le dilemme 6 qui concerne l'utilisation ou non d'une grille de critères. Ainsi, l'oral ne peut se travailler comme l'écrit qui laisse une trace indiscutable. Pour contrer cet obstacle, des enseignants font appel à la vidéo tant pour l'élève qui peut ajuster sa prestation après une répétition (dilemme 2) que pour eux-mêmes pour pouvoir préparer leur feedback à posteriori (dilemme 5). Ces enseignants préfèrent se donner le temps et la disponibilité d'une écoute attentive et répétée (si nécessaire) avant de compléter la grille de critères. Ils sont conscients que considérer l'ensemble des critères en un passage, tout en étant présent pour l'orateur (en lui offrant un soutien du regard par exemple), est trop compliqué (dilemme 6).

Un des sept dilemmes est également plus fort à l'oral, car la prise de parole en public est fortement liée à une charge émotionnelle (Dumais, 2016 ; Millard & Menzies, 2019 ; Pharand, 2013). Il se retrouve dans le dilemme 7 relatif à la prise en compte des émotions des élèves dans l'évaluation. En effet, des enseignants interviennent avant, pendant et/ou après la présentation pour créer un cadre sécurisant, nécessaire pour oser s'exprimer en public.

Enfin, un des dilemmes est renforcé à l'oral, car des enseignants de l'étude disent manquer d'outils (Wiertz et al., 2020) pour évaluer l'oral de manière valide (Gérard, 2009), objective (Dunbar et al., 2006 ; Pomplun et al., 1998) et équitable (Baartman et al., 2007, 2013). De plus, ils ne disposent pas d'un outil prenant en compte les différentes dimensions de l'oral et qui facilite l'évaluation certificative (Mottiez-Lopez & Allal, 2008). Cet aspect est prégnant dans le dilemme 1 (mettre des points ou non ?) où des enseignants préfèrent finalement favoriser l'évaluation formative, faute de grille officielle sur laquelle se baser pour évaluer la progression de leurs élèves. Ils se sentent démunis, car ils ne disposent pas de point de comparaison entre leur pratique évaluative et les évaluations externes standardisées (Mottiez-Lopez & Allal, 2008).

5.1. Limites

Cette étude n'est pas exempte de limites qui ouvrent des pistes vers de nouvelles recherches. Tout d'abord, nous avons appuyé nos analyses sur un échantillon de seize enseignants à différents stades de carrière. Ensuite, nous nous sommes basés sur des enseignants volontaires qui, par leur participation à l'étude, se sont certainement déjà interrogés sur leurs pratiques évaluatives de l'exposé. Les nombres rapportés dans cette étude sont donc à envisager avec cette optique. Enfin, nous n'avons pas, dans le cadre de cet article, pu montrer si et comment les pratiques d'évaluation peuvent être alignées avec ce qui a été enseigné. C'est une de nos perspectives de recherche : analyser ce qui se passe en amont de l'évaluation, à savoir les objectifs poursuivis, la variété des exposés proposés et l'accompagnement qui a été offert aux élèves pour favoriser l'alignement pédagogique (Biggs, & Tang, 2007).

5.2. Implications pratiques

Plusieurs implications pratiques peuvent émerger de notre travail.

Premièrement, comme l'ont mentionné des enseignants dans leur entretien, penser une formation à l'évaluation de l'oral en général et plus précisément de l'exposé serait utile, dans le but de (1) faire acquérir des connaissances spécifiques sur l'oral et ses composantes, et (2) rendre les évaluateurs plus à l'aise dans cet exercice, y compris dans l'utilisation de critères adaptés.

Deuxièmement, en lien avec les constats sur les grilles très variées, à l'instar de Wiertz et de ses collègues qui travaillent sur une grille critériée de l'oral, il serait porteur d'en construire une spécifique à l'exposé. Celle-ci pourrait judicieusement tenir compte des objets de l'oral et des compétences à maîtriser pour le genre scolaire de l'exposé, tout en étant évolutive et personnalisable. Tout d'abord évolutive, pour traverser les années de primaire et de secondaire en mentionnant les attendus finaux dans les différentes années de la scolarité obligatoire. La grille montrerait dès lors ce qui est attendu année après année. Ensuite personnalisable, pour que l'élève ou l'enseignant puisse choisir quelle amélioration il vise à chaque exposé, ce qui constituerait un défi pour l'orateur, mais aussi un focus attentionnel pour l'enseignant et les pairs qui pourraient donner une rétroaction ciblée, sans avoir à tenir compte de nombreux critères. Compte tenu de la place des parents dans la préparation des

exposés, il serait également pertinent d'éviter des critères qui augmentent les inégalités entre les élèves aidés à la maison et ceux qui ne le sont pas. Deux pistes à exploiter seraient, d'une part, de préparer davantage les exposés en classe et, d'autre part, de réfléchir à des critères formulés en termes d'attendus au niveau de l'élève, par exemple « le panneau a manifestement été réalisé par l'élève » plutôt que « le panneau était soigné ». Quant à la question d'introduire des critères d'évaluation spécifiques aux émotions, si elles font partie des objets d'apprentissage en classe, elles pourraient être évaluées avec des critères tels que « Est-ce que j'arrive à être calme ? », « Est-ce que j'arrive à ne pas montrer ma nervosité ? ». Et l'élève orateur aurait ici aussi l'occasion de personnaliser ce critère suivant qu'il est généralement angoissé, désespéré, extraverti ou introverti.

Troisièmement, en lien avec l'utilisation de la vidéo comme outil d'(auto)évaluation, il semble opportun de réfléchir à la manière dont ce support est considéré, incluant le rapport à l'image, au corps, à la voix.

Quatrièmement, dans une optique, comme mentionné *supra*, de considérer les émotions comme partie intégrante de l'oral, à l'instar de Dumais (2016), réfléchir à des dispositifs d'enseignement de la gestion des émotions paraît une implication pratique relevante, mais qui ne pourra se mettre en place que sur la base d'études plus approfondies liant l'oral et les profils émotionnels des élèves. C'est là aussi l'ambition de nos prochains travaux.

6. Bibliographie

- Alexander, R. (2012). *Improving Oracy and Classroom Talk in English Schools: Achievements and Challenges*. Extended and referenced version of a presentation given at a Department for Education seminar on Oracy, the National Curriculum and Educational Standards, London, 20 February 2012 (10).
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). De Boeck.
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (27)4, 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Azaoui, B. (2017). « On dit pas ça comme ça ! » Une étude multimodale de l'évolution de l'oral en FLS et FL1. In J.F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 291-312). Presses universitaires de Namur.
- Baartman, L. K. J., Prins, F. J., Kirschner, P. A., & van der Vleuten, C. P. M. (2007). Determining the quality of competence assessment programs : a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 258-281. <http://dx.doi:10.1016/j.stueduc.2007.07.004>
- Baartman, L., Gulikers, J., & Dijkstra, A. (2013). Factors influencing assessment quality in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2-20. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.771133>
- Berthiaume, D., David, J., & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Retrieved from <http://ripes.revues.org/524>

- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3^e éd.). Open University Press.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-19.
- Colognesi, S., & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (pp. 177-199). Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S., & Dumais, C. (2020). L'exposé oral enregistré par les étudiants comme alternative à l'exposé oral en présentiel. Quels bénéfices et points d'attention ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 67-76.
- Colognesi, S., & Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentations dans huit classes du primaire et suivi de seize futurs enseignants. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73(1), 35-54.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture: l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514–540.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary pupils' oral skills : Comparison of written, feedback without or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*, (67), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Communauté Française (2013). *Socles de compétences*. Bruxelles: Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif.
- Coppe, T., März, V., Decuyper, M., Springuel, F., & Colognesi, S. (2018). Ouvrir la boîte noire du travail de préparation de l'enseignant : essai de modélisation et d'illustration autour du choix et de l'évolution d'un document support de cours. *Revue française de pédagogie*, 204(3), 17- 31.
- Creswell J. W. (2007). *Five Qualitative Approaches to Inquiry*, in *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*, Thousand Oaks, Sage, 53-84.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Dolz, J., Hanselmann, S., & 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. In B. Schneuwly & T. Thévenaz (Eds.), *Analyses des objets enseignés: Le cas du français* (pp. 143-157). De Boeck Supérieur.
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckaert, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : Emergences d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.

- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels* (6^e éd.). Paris: ESF éditeur.
- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 37-56. <http://dse.revues.org/1347>
- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2017). « J'enseigne et j'évalue l'oral » : Pratiques effectives au 3^e cycle du primaire. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 151-176). Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C., & Soucy, E. (2020). Des genres oraux du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches*, 73, *Les genres de l'oral*, 93-112.
- Dumortier, J.L., Dispy, M., & Van Beveren, J. (2012). Explorer l'exposé. S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire. Presses universitaires de Namur.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128.
- Dupont, P. & Grandaty, M. (2020). Le débat : perception par l'enseignant en formation initiale de l'objet travaillé et de l'objet enseigné. *Recherches*, 73, 153-172.
- Gagnon, R., de Pietro, F., & Ficher, C. (2017). Introduction. In J.F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 11-42). Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.186>
- Gérard, F.-M. (2009). *Evaluer les compétences. Guide pratique*. De Boeck Education.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20, 304-315.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P., & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880, <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
- Jonsson, A., & Svingby, G. 2007. The use of scoring rubrics : Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec
- Lafontaine, L. (2007). Enseigner l'oral au secondaire. *Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Education.

- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), pp. 119-144. <http://id.erudit.org/iderudit/038722ar>
<https://doi.org/10.7202/038422ar>
- Lafontaine, L., & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33(1), 47-66. <https://doi.org/10.7202/016188ar>
- Lavoie, C., & Bouchard, E. (2017). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 259-274). Presses universitaires de Namur.
- Le Cunff, C., & Jourdain, P. (2008). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Hachette éducation.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C., & Loiselle, J. (2008). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie* 34(1). <https://doi.org/10.21432/T27W2W>
- Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61.
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 43(2), 522–547. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4159>
- Mieusset, C. (2013). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire. [thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims].
- Millard, W., & Menzies, L. (2019). The State of Speaking in Our Schools. Oracy in English School. Lkmco. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33697.45928>
- Mottier Lopez, L. (2015), L'évaluation formative des apprentissages des élèves : entre innovations, échecs et possibles renouvelés par des recherches participatives », *Questions Vives* (23). <http://questionsvives.revues.org/1692>
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning, *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin (Eds.), *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Canada : Peisaj.
- Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral. Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. Pratiques [En ligne], 169-170, Récupéré de <http://pratiques.revues.org/3115>

- Pacte pour un enseignement d'excellence. (2017). *Avis n°3 du groupe central*. Retrieved from <http://www.pactedexcellence.be/index.php/documents-officiels/>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning. Educational Practices Series*. International Academy of Education.
- Perrenoud, P. (1994). La communication en classe : onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, 326, 13-18. Retrieved from https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html
- Pfeiffer-Ryter, V., Demaurex, M., & Dolz, J. (2004). Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire. In *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale*. Actes du 9^e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF), Québec. Retrieved from <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca>
- Pharand, J. (2013). Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement au primaire. In J. Pharand & M. Doucet (Eds.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 34-60). Les Presses de l'Université du Québec.
- Pomplun, M., Capps, L., & Sundbye, N. (1998). Criteria teachers use to score performance items. *Educational Assessment*, 5(2), 95-110.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Presses Universitaires de France.
- Robles, M.M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. <http://dx.doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2020). L'exposé : entre forme scolaire et oral enseigné ? *Recherches*, 73, *Les genres de l'oral*, 113-129.
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 131-149). Presses universitaires de Namur.
- Sénéchal, K. (2020). Repenser le modèle de la séquence didactique pour enseigner l'oral au primaire. Résultats d'une première année de recherche. *Recherches*, 73, *Les genres de l'oral*, 75-92.
- Sénéchal, K., & Dolz-Mestre, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. In K. Sénéchal, C. Dumais & R. Bergeron (Eds.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (pp. 19-41). Éditions Peisaj.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback, *Review of Educational Research*, (78)1, 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Simard, C., Dufays, J.L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Simonet, R. (2000). *Comment réussir un exposé oral*. Dunod.
- Stordeur, M-F., & Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ? *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.683>

- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Les Presses de l'Université de Laval.
- Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 341-356. <https://doi.org/10.1080/03075070600680836>
- Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2^e édition)*. Presses de l'Université de Montréal et De Boeck.
- Wegmuller, E. , & Allal, L. (1997). LEX-EVAL : Lexique d'évaluation dans le cadre de la scolarité obligatoire. *Résonances*, 3, 14-15.
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B. & Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>
- Wisniewski B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology* 10.3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

ANNEXE 1 : questions du guide d'entretien mobilisées

1. Dans votre classe, demandez-vous à vos élèves de faire des exposés oraux ?
2. Où et comment se passe cet exposé ?
 - Comment cela se passe en classe ?
 - Pouvez-vous me l'expliquer concrètement.
 - Évaluez-vous les exposés ?

Si oui :

 - Quels sont vos critères ?
 - Comment réalisez-vous cette évaluation ? Implication des élèves, grille, autoévaluation, etc.

Si non :

 - Pourquoi ?
 - Que fait l'élève après avoir réalisé son exposé devant la classe ?
3. Souhaitez-vous ajouter quelque chose d'important pour vous sur le sujet et que je n'ai pas abordé ?

ANNEXE 2 : grille de codage des entretiens

Évaluation de la présentation orale	Pas de points	
	Uniquement des points (écrits)	
	Écrite	<i>Uniquement des commentaires (écrits)</i>
		<i>Points et grille ou commentaires (écrits)</i>
		<i>Appréciation écrite</i>
		<i>Par les pairs</i>
		<i>Trace écrite pour l'enseignant</i>
	Orale	<i>Par l'enseignant</i>
		<i>Par les pairs</i>
		<i>Par d'autres enseignants</i>
		<i>Avec points</i>
	Filmée	
	Auto éval	<i>orale</i>
		<i>écrite</i>
		<i>Pas précisé modalité</i>
		<i>Non</i>
	Moment de l'évaluation	
	Evaluation a évolué avec son expérience	
	Ce qui est évalué	
	Difficulté d'évaluer	
Besoins concernant l'évaluation des exposés		
Prise en compte des émotions dans éval	<i>Proactivement (avant l'exposé)</i>	
	<i>Interactivement (pendant l'exposé)</i>	
	<i>Rétrospectivement (après l'exposé)</i>	

Annexe 3 : Grille de codage des grilles d'évaluation

Titre feuille d'évaluation	
Apparence	Tableau
	Feuille
Nombre de critères	
Formation des critères	En « je »
	En tu
	À la 3 ^e personne (orateur, focus un des objets de l'oral)
	mixte
Cotation	points
	TB/B/S/F/I
	+ +/- -
	Présent/absent
Contenus évalués	Présentation globale
	Lexique et morphosyntaxe
	Verbal
	Non verbal
	Autres (petit plus, originalité, travail écrit, support, public, exemples donnés, durée, anecdotes, émotions, etc.)
Acteur éval	Enseignant
	Orateur
	Pairs

Évaluer la production « spontanée » de récits oraux au
secondaire obligatoire :
Un design de validation d'outils d'évaluation
*Assessing "spontaneous" oral storytelling production in
secondary school:
A research to validate assessment tools*

Roxane Gagnon* – Roxane.Gagnon@hepl.ch

Sonia Guillemin* – Sonia.Guillemin@hepl.ch

Caroline Ducrey-Évequoz** – Caroline.Ducrey@hepvs.ch

José Ticon* – Jose.Ticon@hepl.ch

Rosalie Bourdages*** – Rosalie.Bourdages@hepl.ch

* HEP Vaud

**HEP Valais

*** HEP Vaud & UQAM

Pour citer cet article : Gagnon, R., Guillemin, S., Ducrey-Évequoz, C., Ticon, J., & Bourdages, R. (2022). Évaluer la production « spontanée » de récits oraux au secondaire obligatoire : Un design de validation d'outils d'évaluation. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 39-60. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-39>

Résumé

Dans cet article, nous nous focalisons sur la portion du projet de recherche design consacrée à la conception-expérimentation d'une séquence portant sur la transformation d'une nouvelle très courte en un récit oral destiné à des élèves de secondaire 1. La contribution cherche à penser la didactisation et l'évaluation du court récit oral spontané. Nous abordons la question de la réception des outils d'évaluation par les enseignants. Notre analyse révèle que les enseignants reconnaissent la pertinence des dimensions de la grille d'évaluation, tout en souhaitant octroyer des points supplémentaires aux critères relatifs à l'oralité, au détriment des éléments appartenant à la structure narrative. L'enregistrement des productions et la co-évaluation par les pairs se révèlent comme des remparts aux difficultés relatives à l'évaluation de l'oral en classe.

Mots-clés

Courte nouvelle littéraire, récit oral spontané, évaluation, formation continue, recherche design

Abstract

In this article, we focus on the part of the design research project devoted to the conception and experimentation of a sequence. For secondary 1 students, the sequence is based on the transformation of a very short story into an oral narrative. The contribution develops the teaching and the evaluation of the spontaneous short oral narrative. We also focus on the teachers' reception of assessment tools. Our analysis reveals that teachers recognize the relevance of the dimensions of the evaluation grid, while wishing to give extra points to the criteria relating to orality, to the detriment of the elements belonging to the narrative structure. The recording of productions and peer co-assessment are seen as bulwarks against the difficulties of assessing oral language in the classroom.

Keywords

Short literary story, spontaneous oral narrative, evaluation, continuing education, research design

Si la nécessité de consacrer du temps à l'école à la production et à la compréhension de l'oral est communément admise, l'opérationnalisation de cet enseignement demeure un défi de taille (Gagnon, de Pietro & Fisher, 2017). Mus par la volonté de proposer des outils d'enseignement et d'évaluation adaptés au contexte scolaire suisse romand et scientifiquement valides, nous avons entrepris un projet de recherche design dont l'objectif principal est la conception de séquences d'enseignement relatives à la production orale de récits spontanés aux trois cycles de la scolarité obligatoire. Notre groupe de recherche rassemble des enseignants, des formateurs, des chercheurs et un comédien professionnel. Dans la perspective des travaux récents en ingénierie didactique, ces séquences ont été testées et validées en contexte scolaire (Dolz & Mabillard, 2017; Goigoux, Renaud & Roux-Baron, 2019). De 2018 à 2021, en accord avec le principe d'une progression spiralaire, selon lequel un même genre est repris avec des composantes et des degrés de complexité différents au cours de la scolarité obligatoire, trois séquences sur le récit oral spontané ont ainsi été conçues :

- au 1^{er} cycle du primaire (élèves de 4 à 8 ans) : la séquence « J'invente/nous inventons un conte avec des cartes »;
- au 2^e cycle du primaire (élèves de 8 à 12 ans), la séquence « J'invente une histoire à partir d'un jeu »;
- au 3^e cycle de la scolarité, pour les élèves du secondaire 1 (âgés entre 12 et 15 ans), la séquence « Je transforme une nouvelle littéraire brève (Tweet littéraire¹) en récit oral ».

Pour chacune de ces séquences, nous avons appliqué le même processus de conception : une première expérimentation est réalisée par les concepteurs-formateurs² eux-mêmes; le premier prototype de séquence fait ensuite l'objet d'un certain nombre d'ajustements après avoir été expérimenté dans la classe d'une formatrice ; la séquence remaniée est mise à l'épreuve par des enseignants qui s'inscrivent à une formation continue, proposée dans le catalogue des formations de la HEP Vaud; l'outil est encore une fois remanié à la suite de son expérimentation par le groupe d'enseignants formés pour, au final, être diffusé en vue de sa généralisation.

Dans cet article, nous nous focalisons sur la conception-expérimentation d'une séquence portant sur la transformation d'une nouvelle très courte en un récit oral destiné à des élèves de secondaire 1. La contribution s'articule autour des questions de recherche suivantes :

- Comment est pensée la didactisation du court récit oral? Comment est-il possible d'évaluer la production spontanée d'un tel genre ?
- Comment les outils d'évaluation ont-ils été reçus par les enseignants ?
- Quels aménagements, quels usages les enseignants ont-ils faits de ces outils d'évaluation ?

¹ Nous avons utilisé les *25 histoires, 25 auteurs en 140 ca., réunies par Fabien Déglise en 2013*. Disponible au <https://www.ledevoir.com/documents/pdf/140.pdf>

² Pour des questions de lisibilité, nous renonçons à l'emploi du point médian et utilisons le genre masculin comme générique inclusif (Dister & Moreau, 2020) pour référer aux formatrices-formateurs-chercheuses-chercheurs ainsi qu'aux enseignantes et aux enseignants formés.

Pour répondre à ces questions, nous procédons en trois temps. Nous explicitons d'abord le dispositif de recherche design. Nous y situons le dispositif de formation destiné aux enseignants du 3^e cycle de la scolarité obligatoire et pointons les principaux contenus et démarches proposés ainsi que la manière dont ils ont été reçus par les enseignants en formation. Ensuite, nous analysons plus particulièrement la réception de nos outils d'évaluation et leur ancrage dans le contexte de l'enseignement secondaire romand. Grâce aux traces recueillies tout au long des séances de formation et lors de la mise en place des séquences dans les classes des formés, dans la perspective de la recherche design, nous sommes enfin en mesure de pointer, en conclusion, certains *réaménagements itératifs* qui pourraient combler l'écart entre la recherche et le terrain (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015).

1. 1^{re} partie : la recherche design pour favoriser la circulation des savoirs et répondre à certains défis de la didactique de l'oral

Notre projet de recherche vise à mutualiser des initiatives de praticiens-formateurs et de formateurs-chercheurs de divers cantons suisses romands ainsi qu'à favoriser le développement professionnel et scientifique des formateurs. Dans cette mouvance, le dispositif de recherche design permet de créer, d'expérimenter et de diffuser des séquences d'enseignement coconstruites (Gagnon, Bourhis & Bourdages, 2020 ; Gagnon, Bourdages, Frossard & Panchout-Dubois, 2018; Gagnon, Guillemin, Ticon & Bourdages, 2020). Le dispositif de recherche orienté par la conception intègre un dispositif de formation continue au cours duquel des outils sont proposés, discutés puis transformés. Ainsi, il est possible de tirer profit des mises en œuvre critiques des outils par les professionnels, ce qui favorise leur opérationnalité, leur légitimité et leur usage futur (Cèbe & Goigoux, 2018). En effet, il s'agit « d'associer les enseignants à la démarche de conception de leurs instruments en organisant, comme les ergonomes, un dialogue entre opérateurs et concepteurs au service du développement de leur activité » (Goigoux, Renaud & Roux-Baron, 2019, p. 2). Reposant sur la collaboration entre chercheurs et praticiens, ancrée dans le contexte des pratiques ordinaires, la recherche design se définit notamment par son caractère interactif, itératif, flexible et intégrateur (Sanchez & Modoni-Ansalmi, 2015).

1.1. Les principes qui régissent le dispositif de formation

Le dispositif de formation répond à un principe de circulation des savoirs (Gagnon & Laurens, 2018) : comme la formation a une influence médiate et différée, il faut problématiser les savoirs dans le cadre d'une autre pratique pour les rendre acceptables et efficaces par le formé. Ces mouvements de circulation des savoirs impliquent la construction d'une posture de secondarisation (Bautier & Rochex, 2004), à savoir une capacité à ressaisir les objets pour les interroger, les décontextualiser et les reconfigurer au nouveau contexte de la pratique.

Cette médiatisation de l'activité des enseignants s'effectue par l'intermédiaire de trois grands contenus de formation : le genre oral, la séquence didactique et le geste d'évaluation. Le dispositif de formation prévoit l'emploi de ces outils dans les activités de formation puis dans les activités d'enseignement. Ce double usage fait l'objet d'une réflexion au cours de la formation. Dans une perspective vygotkienne (Vygotski, 1930/1985), les outils constituent des élaborations sémiotiques qui sont intégrées puis transformées dans les processus de la pensée et de la parole

(Plane & Schneuwly, 2000; Vygotsky, 1930/1985). Les formateurs se servent d'outils didactiques pour agir sur les fonctions psychiques des formés et pour les transformer; l'interrogation des schèmes d'utilisation, des fonctions et des finalités de ces outils alimente la dynamique de l'interprétation de l'activité professionnelle.

Comme autre condition de développement professionnel, à l'instar de Bronckart (2008), nous trouvons important que les enseignants formés puissent prendre conscience des différentes positions en présence dans le débat social autour de l'enseignement de l'oral et puissent modifier certaines de leurs représentations à propos de cet enseignement. Aussi, nous accentuons le travail des dimensions paraverbales et non verbales (ce que le plan d'études suisse nomme "contraintes de l'oralité") en intégrant notamment un comédien professionnel dans l'équipe de formation. La formation inclut aussi une réflexion sur les activités à conduire relativement au genre du récit spontané et aux caractéristiques des interventions qui portent sur la parole de l'élève, ou à la prise en compte des caractéristiques du français parlé, et celles qui impliquent le travail du français écrit. Enfin, nous discutons de la définition des objectifs des activités et de tout ce qui appartient au geste d'évaluation. Un des objectifs de la formation était de restructurer les représentations des formés relativement à ces aspects de l'enseignement de l'oral, en les amenant à leur attribuer de nouvelles significations et à repenser le travail auquel ils réfèrent. Le dispositif de formation intègre des moments d'explicitation de la pratique et, de fait, donne lieu à des situations génératrices de tensions entre les concepts spontanés des formés et les concepts apportés par la formation.

1.2. Déroulement de la formation continue

La formation continue se déroule sur trois séances, comme le montre la figure 1. Chacune est précédée de l'expérimentation du prototype de la séquence par l'enseignante-formatrice experte et est suivie de la mise en œuvre d'une portion de la séquence par les enseignants formés. L'enseignante-formatrice experte a une activité d'avance sur les enseignants : les questions et réactions qu'elle apporte à chaque séance sont donc fraîchement expérimentées, discutées, modifiées et retestées. Ce fonctionnement par itérations assure la mise en place d'aménagements de la séquence au plus près des besoins des enseignants.

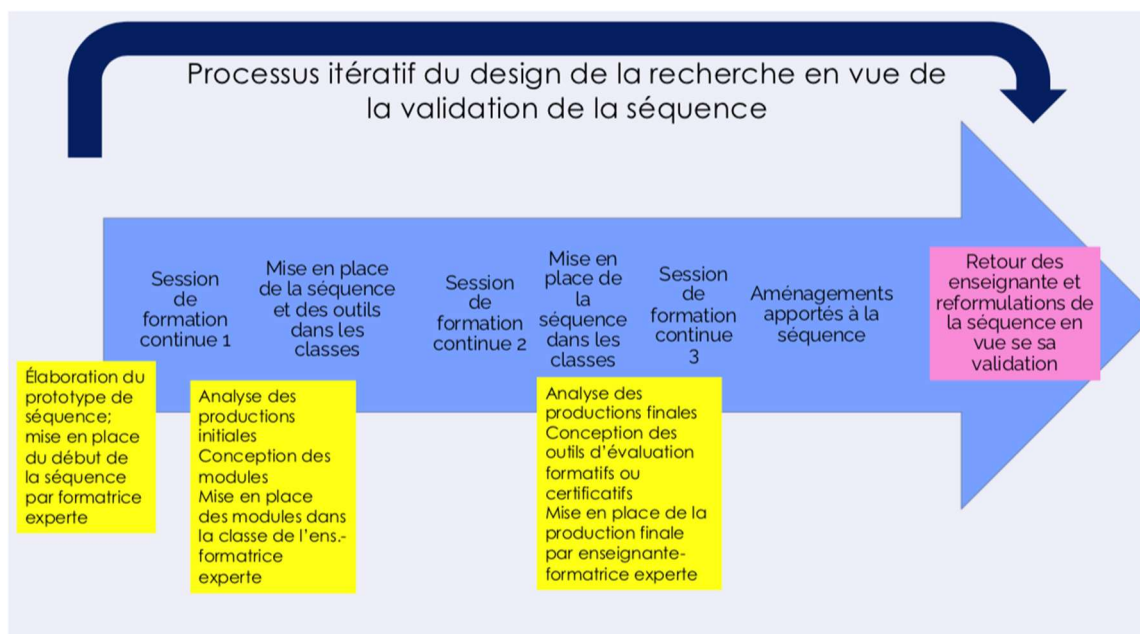


Figure 1. Dispositif de recherche design orienté vers la validation

Lors de la première séance, par l'expérimentation d'activités théâtrales, les participants s'approprient des activités qui tissent le lien de confiance au sein du groupe. Ils ont testé eux-mêmes une première production d'un récit oral spontané en transformant l'un des 15 *tweets littéraires*. L'évaluation diagnostique de ce genre est pensée à l'aide de productions orales d'élèves. À la fin de la première séance, les enseignants formés doivent expérimenter dans leur classe ces activités théâtrales, présenter le projet de communication et faire produire un premier récit spontané à partir d'un tweet littéraire. L'histoire orale inventée appartient au récit interactif, en principe monologué³. Il s'agit d'élaborer un discours narratif cohérent, cohésif et syntaxiquement organisé et les relations causales, circonstancielles, temporelles et spatiales y sont assez précises pour que tous puissent comprendre l'histoire racontée. L'enchaînement des actions du récit doit suivre un ordre logique, compréhensible, finalisé. Le mode discursif (Bronckart, 1997) du récit oral spontané est impliqué, c'est-à-dire que l'ensemble des valeurs des paramètres de l'interaction sociale sont en relation, de façon déictique, avec ceux de l'acte matériel de production, une référence constante pouvant y être faite. Diverses unités linguistiques renvoient d'ailleurs directement à l'agent (*je, mon, nous*). Le rapport au référent est à la fois conjoint et disjoint : le conteur arrête parfois le cours de son récit pour échanger avec son auditoire.

³ D'entente avec l'enseignante-formatrice experte et de l'équipe de formateurs, nous avons choisi de laisser aux élèves la possibilité de performer leur récit spontané à deux, pour atténuer le stress lié à la production d'un récit spontané individuel.

La deuxième séance est consacrée à la discussion et l'élaboration d'une grille commune d'analyse des productions initiales. Trois modules d'enseignement sont proposés aux enseignants : (1) la structure du récit, la cohérence de l'histoire; (2) la présence par la voix et le corps et (3) le débit. Avant la troisième séance, les enseignants doivent récolter des traces de leur enseignement et tester la grille d'évaluation formative proposée en formation et enseigner quelques modules.

Lors de la dernière séance de formation, après avoir entendu les enseignants au sujet des outils et des modules proposés et de leur réception par les élèves, les formateurs abordent des éléments relatifs à l'oralité : le travail d'intonation, la formulation de commentaires mélioratifs et la gestion de la parole entre les élèves. La démarche d'évaluation sommative occupe le reste de la séance : des productions d'élèves sont visionnées et la grille d'évaluation est alors testée et discutée. Les enseignants sont invités à mettre en œuvre ces propositions dans leur classe.

Nous disposons d'un ensemble de traces récoltées au cours et au terme de la formation continue : des enregistrements de deux séances de formation qui se sont déroulées via Zoom ; les grilles d'évaluation transmises ou remplies par les enseignants ; les productions initiales et finales des élèves. Ces traces nous permettent de dégager les caractéristiques du genre « court récit oral spontané », tel que didactisé par les différents acteurs impliqués (formateurs et enseignants). Les caractéristiques des outils d'évaluation – les modalités de l'évaluation, le choix des critères d'évaluation, les apprentissages évalués, la formulation des critères et des indicateurs – nous fournissent des informations sur la manière dont est conçu le geste d'évaluation par les enseignants. (Côté, Tardif & Munn, 2011).

2. Deuxième partie : L'évaluation comme outil de formation

Dès la troisième année primaire, les enseignants évaluent régulièrement le degré d'atteinte des objectifs par leurs élèves. Dans le canton de Vaud, cette évaluation se pratique au moyen de travaux significatifs, qui constituent les éléments essentiels de l'évaluation sommative (Cadre général de l'évaluation, 2020, p. 11). L'action complexe de l'évaluation, qui demande des connaissances disciplinaires très spécifiques, consiste à « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et (à) examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision » (de Ketele, cité par Roegiers, 2010, p. 52). L'action d'évaluer repose sur le jugement professionnel de l'enseignant, qui consiste en « un processus qui mène à une décision » (Lafortune, 2006, p. 22) ou, en d'autres mots, en un enchaînement de « raisonnements et [de] réflexions qui conduit au choix de telle ou telle note » (Lafortune & Allal, 2008, p. 5).

Nous avons donc décidé de mettre à disposition des enseignants formés un ensemble d'outils pour nourrir leurs gestes d'évaluation : en plus des grilles d'évaluation, nous avons travaillé sur la formulation de commentaires mélioratifs. Les grilles d'évaluation ont été présentées comme documents à « martyriser » dans le but de susciter la réflexion, d'amener les enseignants à s'interroger sur leurs pratiques. Une première évaluation est effectuée après la production initiale. Elle a pour visée d'évaluer les forces et les faiblesses des productions et de définir ce qui devra faire l'objet d'un enseignement au cours de la séquence. Plusieurs grilles d'autoévaluation et de coévaluation, portant sur des objets spécifiques, tels que le volume ou la cohérence du récit, sont

utilisées au cours de la séquence. La dernière grille sert à l'évaluation sommative de la production finale.

2.1. La grille d'analyse des premières productions

L'objectif premier de cette grille est de servir d'outil d'analyse aux enseignants pour effectuer une évaluation diagnostique des productions initiales de leurs élèves. Ainsi, ils sont en mesure d'évaluer, à l'aide de la grille, ce que leurs élèves maîtrisent déjà et ce qui doit être travaillé.

Le deuxième objectif de la grille est d'organiser le travail en classe. À chaque critère de faible maîtrise correspond un module de travail; l'enseignant définit ce qu'il souhaite travailler en priorité. Les différents objectifs sont clairement identifiés et identifiables. Notons qu'un équilibre entre les aspects textuels (structuration, contenus), linguistiques (choix des unités linguistiques) et paraverbaux (aspects liés aux contraintes de l'oralité) est respecté lors du travail en classe : aucun des volets n'est priorisé.

Le troisième objectif de notre outil d'évaluation est d'être au service des élèves, puisqu'il est utilisé au cours, ou à la fin de chaque module pour l'autoévaluation et la coévaluation. Dans ce contexte, et afin qu'elle puisse être prise en main plus aisément par les élèves, la grille utilisée à des fins formatives est divisée en différentes parties qui correspondent à un module d'enseignement. L'élève peut ainsi se focaliser sur l'aspect travaillé à ce moment-là de la séquence, ce qui facilite son travail d'autoévaluation ou de coévaluation. Pour rendre l'autoévaluation et la coévaluation plus accessibles aux apprenants, certains critères de la grille formative sont aussi détaillés au besoin, afin que l'élève soit attentif aux différents objets d'apprentissage d'un module. Ces portions de grille ainsi détaillées permettent aux élèves de s'écouter et d'analyser différents aspects de l'oralité (ton, volume, diction, rythme, contact visuel) pour prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses. Le dernier objectif de cette grille est de servir de base à l'évaluation finale.

2.2. La réception puis l'aménagement de la grille de la production initiale lors de la formation

À partir d'une analyse des premières productions de récits brefs de quelques élèves, filmées par l'enseignante-formatrice experte, nous en avons dégagé les forces et les faiblesses. Sept éléments de la progression des apprentissages du plan d'études romand (CIIP, 2010) ont été pris en compte dans cette grille d'analyse de la production initiale. Nous explicitons le traitement et la réception de chacun de ces éléments au sein du groupe des formés.

2.2.1. L'adaptation de la production orale et de son contenu

Au regard de l'adaptation de la production orale, la consigne de production à donner aux élèves a fait l'objet de vives discussions. La consigne suivante, qui précise l'énonciateur et le destinataire de l'histoire orale inventée, a été adoptée: « Raconte l'histoire du tweet comme si tu la racontais à tes amis, en la développant et en donnant libre cours à ton imaginaire ». Nous avons proposé une activité de reformulation pour coévaluer la compréhension et la réception du récit oral par l'auditoire (annexe 1). Être capable de reformuler la trame du récit d'un camarade est un bon

indicateur de la cohérence du récit et permet de mettre le doigt sur les enchaînements problématiques.

Lors de la 2^e séance de formation continue, les discussions portent sur les caractéristiques du genre de récit oral attendu. L'analyse des productions initiales des enseignants montre la variété des genres des productions des élèves (entretien avec une aventurière, sketch pour amuser les camarades, vidéo Youtube, histoire adressée à un public, etc.). La consigne de départ laissait un grand espace de liberté aux élèves, qui ont eu recours à divers genres oraux. Les détournements opérés amusent les élèves. La question du cadrage des productions orales initiales se pose : faut-il clarifier les attentes en définissant un genre plus « traditionnel » au risque de limiter le plaisir des élèves qui devraient entrer dans un cadre contraignant ? Cette approche pourrait induire les élèves à revenir à des pratiques de l'oral très normées se centrant sur les acquis de l'écrit (par exemple, la lecture d'un texte au passé simple sans réelle oralisation). Les échos des élèves et le vécu dans les classes montrent l'intérêt de laisser une grande liberté aux élèves, afin qu'une dévolution dynamique s'opère et qu'un réel investissement dans la tâche s'observe. De l'avis des formés, laisser le champ libre développe la motivation. Les enseignants évoquent très fréquemment le « plaisir » en se référant à l'observation du vécu des élèves lors des productions initiales.

2.2.2. La planification de la production orale : le respect de la chronologie ou de la logique des évènements

Relativement au respect de la chronologie et à la logique des évènements, la question qui s'est rapidement posée est celle du contenu du récit. Comment parvenir à intriguer son auditeur ? Comment le suspense est-il maintenu au cours du récit ? Le schéma narratif (Adam, 1984) est couramment utilisé dans le contexte scolaire du premier cycle du secondaire pour décrire la trame des évènements racontés en vue de travailler la compréhension de base des textes narratifs en classe. Cette structure narrative en 5 étapes tend à enfermer le récit dans un schéma figé. Un travail sur l'intrigue a donc été proposé aux enseignants, qui se sont approprié la notion de « nœud ». Le nœud dénote la création d'une incertitude mettant en tension le récit, alors que les « péripéties » suggèrent une réticence textuelle entretenant la tension narrative. Le « dénouement » marque la résolution de la tension induite par le nœud (Baroni, 2017, p. 70). Nous avons choisi de proposer le point de vue de Baroni (2017) pour qui « le recadrage conceptuel de l'intrigue [...] rend possible le passage d'un travail purement descriptif, détaché d'enjeux interprétatifs à une réflexion sur le caractère intrigant d'un récit et sur la manière dont le discours présente les évènements, focalise la narration sur un élément au détriment d'un autre ou encore propose un éclatement des points de vue » (p. 36-37). Selon Lépine (2011), le récit s'articule en trois points : le cadrage, le nœud et le retard. Dans cette perspective, les autres éléments du récit (le dénouement et l'évaluation / conclusion) sont facultatifs (Lépine, 2011). Pour évaluer le critère de la chronologie ou de la logique des évènements, il s'agit d'abord de déterminer si le récit oral s'organise bien en trois parties : nœud, péripéties, dénouement, et si les éléments de cadrage (lieu, moment, personnages et relations entre les personnages) sont donnés à un certain moment. La cohérence du récit est ensuite évaluée : les actions s'enchaînent-elles de façon cohérente (d'un point de vue chronologique ou logique) tout au long du récit ?

2.2.3. L'adaptation des temps des verbes

En ce qui concerne l'utilisation des temps des verbes, nous avons privilégié l'emploi du système du présent, relativement aux caractéristiques du genre modélisées. Cependant, comme les élèves sont habitués à utiliser le passé simple dans les récits à l'écrit, ce choix a représenté une difficulté pour eux. Il a finalement été décidé que les élèves utiliseraient le système de temps qu'ils souhaitaient (passé ou présent), mais qu'ils devaient le conserver tout au long de la narration. C'est donc le maintien du même système de temps qui constitue le critère d'évaluation.

Au cours de la 2^e séance de formation, la question du temps des verbes est discutée en lien avec le genre retenu par les élèves. Le présent était attendu, or les productions se font parfois au passé simple/imparfait ou au passé composé/imparfait. Les enseignants font le constat que l'amorce du récit, qui vise à créer le contact avec l'auditoire, se révèle efficace au présent. Dans la suite, spontanément, la plupart des élèves poursuivent leur récit au passé simple/imparfait, ce que nous analysons comme l'effet d'un formatage induit par le travail sur des récits écrits.

Peut-on renoncer à un critère sur les temps verbaux ou proposer un module complémentaire d'enseignement-apprentissage portant sur les temps des verbes ? Comme l'usage des verbes pose problème, il faudrait prévoir un temps dans la séquence pour le travailler spécifiquement. La discussion avec les formés met en évidence une absence de consensus sur les caractéristiques du genre attendu : certains évoquent qu'une narration au seul présent pourrait encourager les élèves à jouer un sketch. Ce risque peut être contré si on encourage les élèves à utiliser le passé composé comme temps de base. Un module d'observation des productions initiales pourrait permettre de préciser ce qui est attendu pour que la situation de communication et le genre soient respectés. La mise en place de critères sur les temps des verbes dépend aussi de ce qui a été travaillé en amont avec la classe à l'écrit (parodie de conte ou nouvelle) et des transferts explicites attendus lors du travail sur le récit oral. Le rôle du narrateur doit également être investi par les élèves et donc enseigné. Cet élément se révèle également constitutif du genre souhaité : si l'amorce implique une énonciation conjointe qui crée du lien avec le public, la suite du récit inventée présuppose une énonciation disjointe autonome où l'histoire, qui s'est déroulée dans un autre contexte énonciatif que celui liant le conteur et son auditoire, est racontée.

2.2.4. La prise en compte des aspects para et non verbaux

Les différentes contraintes de l'oralité forment le critère de l'adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation. Dans la grille pour les enseignants, ces différents aspects sont traités en une seule partie. La grille formative pour les élèves, par contre, est détaillée afin que ceux-ci puissent s'évaluer de manière plus précise, en s'écoutant eux-mêmes ou en écoutant leurs camarades, et améliorer des aspects en particulier. La grille détaillée permet d'observer si le débit est adéquat, trop lent ou trop rapide, si les pauses sont suffisantes et si elles sont généralement silencieuses ou non. De plus, on écoute aussi si les élèves articulent correctement, et si le volume de voix est adéquat tout au long de la narration ou non.

La recherche du contact visuel est travaillée en particulier dans l'amorce : pour susciter l'intérêt du public, l'élève conteur doit entamer la prise de parole de manière à capter l'attention. Ce contact visuel permet de créer un lien entre conteur et public. Le critère a évolué et a été approfondi au cours des échanges, puisqu'au contact visuel s'est ajoutée la recherche de l'effet de surprise ou de suspense, créée par la voix ou le contenu de la première phrase. Il s'agit donc

d'analyser si la phrase d'amorce de l'élève est accrocheuse, soit par son contenu, soit par la façon de le dire, soit par l'établissement du contact visuel avec l'auditoire.

2.2.5. L'observation du protocole de la production orale

La dynamique du duo a suscité une réflexion soutenue au sein du groupe de chercheurs et d'enseignants. Les élèves n'ont tiré que peu profit de cette dynamique. Ils avaient tendance à attendre que leur camarade ait terminé de parler, sans forcément le regarder, pour poursuivre le récit. Des jeux de regards entre les deux locuteurs ou l'insertion de paroles rapportées peuvent dynamiser la prise de parole. Une répartition équitable entre les deux élèves est aussi exigée.

Les conditions de présentation du récit se révèlent également différentes selon les classes. Parfois, la présentation se veut spontanée et filmée face à la classe; dans d'autres cas, une captation vidéo extérieure à la classe est proposée. De l'avis d'un participant, la caméra a dérangé certains élèves, qui se sont cantonnés à une lecture de texte au lieu de se lancer dans une oralisation d'un récit organisé en mots-clés. La modalité d'évaluation inhiberait certaines performances, ce point sera à interroger lors de l'analyse des productions finales. Une captation audio se présente comme une solution possible, si l'on accepte de ne plus disposer d'information sur la gestuelle. Lors des captations vidéo, les élèves se mettent la pression. Certains participants pointent le double effet de la caméra : stress et sensation de faire du théâtre. Pour pallier cette possible difficulté, il faut éventuellement prévoir un entraînement ciblé aux usages du numérique.

Sur le plan de la durée de la production, un temps indicatif a été donné dans la consigne de la production initiale et l'analyse de ces productions. Nous avons remarqué que des consignes précises sur la durée des productions encourageaient la cohérence du récit. Sans critère plus précis de durée, certains élèves ont tendance à se perdre dans de multiples rebondissements, ou au contraire, à très peu développer leur récit.

Cette première approche d'une grille d'évaluation en construction interroge les caractéristiques du genre attendu (temps des verbes, récit à deux, degré de liberté accordé aux élèves) et donc les critères qui présideront à l'évaluation ainsi que les conditions de passation de la performance qui clôturera la séquence.

2.3. La grille d'évaluation sommative

La grille d'évaluation sommative a été réalisée à partir de la grille d'évaluation des productions initiales : elle contient les mêmes critères qui font désormais l'objet d'une pondération. Cette pondération est pensée en accord avec le travail réalisé en classe. La grille utilisée pour l'évaluation sommative reflète donc à la fois les objectifs du PER (CIIP, 2010), l'enseignement dispensé et les activités réalisées par les élèves. Tenir compte du travail effectivement réalisé en classe nous semble un aspect essentiel de cette évaluation. En effet, comme chaque classe est différente, il est nécessaire d'adapter les tâches et leur évaluation aux besoins des élèves en fonction des difficultés et réussites rencontrées non seulement lors de la production initiale, mais aussi au cours de la séquence.

Un premier modèle de grille d'évaluation sommative a été réalisé en nous appuyant sur les travaux de Pasquini (2021) (annexe 2). Nous avons voulu d'abord distinguer ce qui devait être

maîtrisé de manière indispensable et ce qui relevait plus du perfectionnement. Les critères de base, indispensables à la réalisation d'une production réussie, sont distingués ainsi des critères de perfectionnement. Dans la grille, les critères de base retenus sont la planification du récit, le respect de la chronologie ou de la logique du récit, ainsi que l'adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation, avec un accent particulier sur le volume. Si ces trois critères de base sont atteints, on estime que l'élève obtient la moyenne, puisqu'il est parvenu à produire un récit bien construit, cohérent et avec un volume de voix adapté. Par contre, si l'un de ces trois critères manque, l'élève ne satisfait pas aux exigences minimales. L'atteinte des critères de perfectionnement amène des dixièmes de points supplémentaires.

Le travail réalisé en classe, le temps passé et les activités en lien avec chaque critère influencent évidemment le choix des critères et leur valeur. Au moment de tester cette grille avec ses élèves, l'enseignante-formatrice experte s'est notamment aperçue de son manque de nuances pour attribuer une note. Par exemple, il a été compliqué pour elle de déterminer à partir de quel moment on considère qu'un critère de base ou de perfectionnement a été atteint. Puisqu'un critère ne peut être qu'« atteint » ou « non atteint », un dilemme se pose : un critère partiellement atteint est-il considéré comme non atteint ou atteint ? De plus, un manque dans un seul des trois critères aboutissant forcément à une note négative, l'usage d'une telle grille peut conduire à des résultats très tranchés, avec des notes très négatives pour des élèves qui auraient partiellement atteint les critères de base.

Une nouvelle grille avec pointage a donc été réalisée dans un deuxième temps (annexe 3). Les critères qui avaient été considérés comme indispensables à une bonne production d'un récit oral dans la première grille ont bénéficié de deux à trois fois plus de points que les autres critères. Les critères de perfectionnement, quant à eux, ont été pondérés en fonction du travail réalisé en classe et donc, du temps et de l'importance qui leur ont été accordés. Au-delà de la question du nombre de points précis attribué à chaque critère, il nous est apparu essentiel d'adapter la pondération de chaque critère en fonction, d'une part, de l'importance qu'il revêt par rapport au genre de texte choisi, et d'autre part, de l'attention qui a été portée à ce critère lors du travail avec les élèves. Ainsi, le nombre de points attribués à chaque critère devrait être adapté pour chaque classe, dans la mesure où le travail a lui aussi été différencié en fonction de la classe. Dans certaines classes, d'ailleurs, certains critères ont été supprimés de la grille, parce qu'ils n'avaient finalement pas fait l'objet d'un enseignement. L'avantage de cette deuxième grille est la présence de paliers supplémentaires pour chaque critère, qui permettent une évaluation plus fine que « atteint – non atteint ».

2.4. La réception puis l'aménagement de la grille d'évaluation sommative

La 3^e séance de formation s'organise autour de la présentation de la grille proposée par l'équipe des formateurs, de ses usages et des regards critiques portés par les participants sur cette proposition d'évaluation certificative.

2.4.1. La répartition des points

Dans l'outil d'évaluation proposé, la pondération oral/écrit penche clairement en faveur des éléments de contenus attendus dans le récit. L'oral se voit attribuer 6 points sur les 21 de la grille. Un exercice d'attribution des points est réalisé par les participants. Aussitôt émerge la sensation d'être submergé lorsqu'on applique la grille après une seule écoute.

Les participants s'interrogent sur la prise en compte du tweet écrit à la source du récit oral. Un nouveau critère est proposé dans le cours de la discussion : le récit est-il pertinent par rapport au support de base? Ce critère demande de clarifier jusqu'où les élèves peuvent se détacher du tweet initial et quelle place pourrait avoir une spontanéité qui verrait le récit s'éloigner notablement du point de départ proposé. Seule l'histoire, telle qu'elle est comprise par les auditeurs, soit les élèves, est valorisée pour l'attribution des points relevant du contenu. Les écrits de travail élaborés par les élèves ne sont pas considérés comme objets d'évaluation.

2.4.2. Le degré de spontanéité des productions finales

Lorsque surgit la question du nombre de répétitions dont peuvent bénéficier les locuteurs pour jouer leur récit et de la présence de boucles d'évaluations formatives, la plupart des enseignants déclarent avoir proposé aux élèves de gérer de manière souple le temps de préparation : certains élèves se concentrent sur la trame de l'histoire, d'autres répètent de nombreuses fois au risque de réciter le texte. L'échange met en débat le degré de spontanéité des productions finales et les pièges de la répétition. Une participante propose de privilégier la spontanéité et de travailler la voix à d'autres moments, par exemple, lors de lectures de nouvelles. La question du temps à laisser pour que les élèves progressent et celle du moment de l'évaluation surgissent en lien avec les attentes de spontanéité. Plusieurs participants insistent sur leur pratique de lister, lors des activités d'oral, des éléments à observer (le débit par exemple) lorsqu'un camarade s'exprime. Ces éléments s'enrichissent au fur et à mesure et s'intègrent dans tous les moments consacrés à l'oral.

2.4.3. La prise en compte d'un oral réflexif par la coévaluation et de l'expression du jugement professionnel

À la suite de ces réflexions générales autour de la démarche d'évaluation certificative proposée, la discussion met en évidence quelques points à améliorer dans la séquence. Ainsi, il faudrait ajouter des modules sur l'intonation et sur l'insertion de dialogues, qui dynamisent le récit. Dans la production analysée, le dénouement, pourtant travaillé en classe, se montre peu saisissable. Une progression de la production initiale à la production finale est perceptible, mais non aboutie. Un critère de progression entre la production initiale et la production finale fait débat. Faut-il en tenir compte dans l'attribution de points? Quelques enseignants ont d'ailleurs demandé aux élèves de s'autoévaluer sur la base de leur première production. Lors de l'évaluation certificative, l'enseignant prend alors en compte la capacité de l'élève à s'autoévaluer et à progresser à partir des prises de conscience effectuées. La question de qui évalue et d'une éventuelle coévaluation permet de croiser des regards divergents parmi les participants. La proposition d'une autre pondération mettant davantage en évidence l'oral surgit au sein du groupe. Accorder plus de points à des éléments spécifiques à l'oral permettrait de mieux mesurer la progression des élèves en développant des indicateurs communs. Les élèves se responsabiliseraient davantage en

prenant conscience de leurs forces et faiblesses pour inscrire dans la durée les apprentissages et pour les distinguer. Il est aussi relevé qu'un travail sur le corps et la posture nécessite un temps très important pour mesurer des progrès.

Le débat autour du jugement professionnel se poursuit par des interrogations sur la place du PER dans les grilles d'évaluation. Ce dernier est, en effet, perçu comme donnant les grands axes, mais d'autres chemins existent. Les éléments de progression d'apprentissages (d'ailleurs évalués comme peu nombreux et lacunaires dans le PER volet oral) sont considérés comme du charabia par plusieurs participants, qui excluent ces éléments de leurs grilles d'évaluation. Il faudrait développer une plus grande précision pour détailler ce qui est attendu. Un consensus émerge autour d'une démarche qui permet, durant le travail formatif, de construire avec les élèves les éléments sur lesquels porte l'apprentissage, en veillant à utiliser un vocabulaire compréhensible pour eux. Si des critères précis permettent aux élèves de prendre conscience des dimensions de l'oral, ils devraient être exercés sur plusieurs séquences durant l'année. Par ailleurs, la subjectivité de l'évaluateur se verrait limitée par des indicateurs distincts et précis, travaillés et évalués tout au long d'une année scolaire, voire d'un cycle : la subjectivité s'exprimerait de façon cohérente dans la durée. Chacun constate, en parallèle, que l'évaluation de l'oral contient une grande part de subjectivité, ce qui semble générer une attitude d'indulgence dans la notation qui, le plus souvent, va de 4 à 6 sur 6, sans occurrence de note insuffisante.

2.5. Les grilles produites par les enseignants formés pour évaluer les productions finales de leurs élèves.

Les échanges nourris lors des séances de formation continue ont cédé la place au travail mené en classe par les participants qui ont pu reprendre à l'identique la grille d'évaluation proposée par l'équipe de formateurs, l'aménager ou en proposer une nouvelle. La grille prototype est-elle reprise à l'identique ou des aménagements interviennent-ils? Nous avons récolté quatre grilles d'évaluation certificative élaborées par les participants (voir annexe 4 pour un exemple d'une grille d'une enseignante). Il s'agit ici d'observer les écarts et points de convergence entre la grille de l'équipe de recherche et celles des enseignants. Nos observations portent sur les consignes de passation, sur les conditions de passation, sur la formulation des critères et sur leur pondération.

Les consignes et conditions de passation apparaissent relativement semblables dans les quatre situations d'évaluation observées. Le récit attendu des élèves s'appuie sur les tweets choisis lors de la production initiale et est enrichi au fur et à mesure du travail mené en classe. Un participant a préféré proposer de nouveaux supports au récit (trois images) afin d'évaluer le transfert des acquis des élèves. Une enseignante a ajouté des consignes plus précises (durée du récit, choix d'un système pour les temps des verbes, etc.) afin d'ajuster la consigne proposée en formation aux modèles utilisés en cours d'année pour d'autres évaluations sommatives afin que les élèves bénéficient d'un support familier.

Les choix des éléments évalués par les enseignants ainsi que la pondération oral/contenus portent la trace de décisions opérées lors de la conduite de l'enseignement. On relève d'abord une claire partition entre les tenants d'un appui explicite sur les éléments de la progression des apprentissages présents dans le plan d'études et ceux qui privilégient des reformulations afin de rendre plus concrets ces éléments pour les élèves (la grille de l'annexe 4 en est un exemple). Ces choix débouchent sur des écarts très importants dans la pondération des critères portant sur

L'oral dans l'attribution de la note finale (d'un ratio de 16% pour l'oral/ 84% contenus à un ratio de 60% pour l'oral /40% contenus). Une seule des quatre grilles a retenu précisément les propositions de l'équipe des conceptrices. Les participants à la formation ont tous de nombreuses années de pratique d'enseignement, ils ont aménagé la grille prototype afin de l'aligner sur ce qu'ils ont enseigné et sur leurs pratiques évaluatives ordinaires. Les caractéristiques du genre « récit oral » travaillées lors de la formation sont, pour la plupart, présentes dans les quatre grilles analysées. Quelques éléments apparaissent dans l'une des grilles et enrichissent le prototype : l'observation de la gestuelle, la durée, la syntaxe et le vocabulaire. La durée est également précisée sur l'une des grilles afin d'éviter des productions trop longues et répétitives. Une seule des grilles fait disparaître quelques caractéristiques du genre : le récit performé à deux, le contact visuel et l'enrichissement du récit par des péripéties.

Globalement, les dimensions du genre proposées en formation apparaissent dans les grilles d'évaluation. Dans deux cas sur quatre, plus de points sont accordés aux caractéristiques de l'oral dans les grilles des formés. Aucun participant n'a souhaité travailler avec une grille déclinant les performances des élèves selon des critères de base et des critères de perfectionnement. Unaniment, la pratique des points est adoptée.

3. Troisième partie : Bilan de la formation et des outils proposés

Au terme de cette contribution, nous sommes en mesure de faire le bilan de la portion de la recherche design consacrée au 3^e cycle de l'école obligatoire et de pointer certains *réaménagements itératifs et interactifs* susceptibles de combler l'écart entre la recherche et le terrain. Nous reprenons ici les trois grands objectifs de recherche énoncés en introduction.

Parmi les points positifs de la didactisation du court récit oral proposée dans notre formation, les enseignants déclarent avoir aimé profiter du plaisir (le leur, comme celui de leurs élèves) conféré par le spontané. Ce plaisir, pour eux, requiert la formulation d'une consigne souple. Ils ont aussi beaucoup apprécié expérimenter les activités portant sur les aspects paraverbaux et non verbaux avec le comédien professionnel avant de les mettre en œuvre avec leurs élèves. Ils ont d'ailleurs constaté l'importance d'explicitier le travail des contraintes de l'oralité et de les rendre présentes tout au long des activités d'oral menées en classe. Les volets « voix » et « corps » bénéficieraient d'un travail en amont et permettraient à l'élève de transférer ses acquis dans un récit sans exiger de trop nombreuses répétitions, dans l'idée de l'amener à développer un oral réflexif. Une majorité des participants souhaite faire évoluer la grille vers une pondération penchant davantage du côté des critères d'oralité, quitte à moins attribuer de points aux éléments attendus dans le récit.

La réception des outils d'évaluation par les enseignants et les aménagements et usages qui en ont découlé sont partie intégrante du design itératif de notre recherche. Tout au long des séances de formation, plusieurs constats relatifs à l'évaluation du récit inventé à l'oral apparaissent :

- le respect du tweet à la source du récit oral n'est pas pris en compte : ce qui fait sens est le récit tel que saisi par les élèves auditeurs, résultant de l'intrigue construite par les élèves conteurs ;

- la prise en compte des éléments de textualité demeure un véritable défi dans l'évaluation des récits oraux spontanés, bien que tous, formateurs comme enseignants, admettent que les marques verbales de temps font partie de la cohésion discursive, car elles marquent les plans du discours en différenciant l'avant-plan de la trame narrative de l'arrière-plan. L'évaluation de cette gestion discursive *on line* semble impossible, voire inutile. Ici, une modélisation de la gestion des temps du verbe en fonction des phases de la production du récit spontané (amorce, phases du récit, conclusion) se serait avérée nécessaire ;
- le récit des élèves doit être enregistré pour permettre plusieurs écoutes ou visionnages afin, d'une part, de pouvoir prendre en compte les divers critères attendus et, d'autre part, de mieux prendre en compte les progrès réalisés de la production initiale à la production finale. Ici aussi, dans l'idée de développer des capacités d'oral réflexif chez les élèves, ce travail continu d'observation et d'évaluation de ses propres ou des productions de ses camarades s'avère incontournable. La coévaluation de la production par les élèves pairs ne devrait-elle pas faire partie de l'évaluation? Est-ce que tous les points devraient être laissés à la charge de l'enseignant?

La synthèse des échanges fait aussi émerger des résistances connues de l'enseignement et de l'évaluation de la production de l'oral. Elles portent sur l'articulation entre le choix des critères relatifs aux caractéristiques du genre attendu et le degré de liberté accordé aux élèves lors de la passation :

- Comment évaluer une performance à deux voix? Cette question d'un récit polygéré n'est pas apparue dans les deux premières phases de la recherche design. Les élèves du premier et deuxième cycle du primaire ont beaucoup moins de peine à parler spontanément devant leurs pairs; ils font preuve de moins de retenue. Faire performer des récits spontanés avec des adolescents demande un cadrage plus serré.
- Dans le même ordre d'idée, comment penser les conditions de présentation? Dans quelle mesure, la production doit-elle demeurer spontanée? Peut-on penser proposer un canevas de production pour amener la production d'un oral préparé? Si cette option est retenue, quelle place accorder à l'écrit dans cette préparation?

Le dispositif de la recherche design a instauré une réciprocité bienveillante entre les acteurs qui a été soulignée à de maintes reprises, tant de la part des formateurs que des enseignants. Ce mode d'interaction favorise le développement ultérieur des outils et contribue à leur conférer de la validité didactique (Bain & Schneuwly, 1993).

4. Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1984). *Le Récit*. PUF, « Que sais-je ? ».
- Bain, D., & Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : De la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. Dans L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud, *L'évaluation formative et didactique du français* (pp. 51-79). Delachaux & Niestlé.
- Baroni, R. (2017). *Les rouages de l'intrigue*. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_91F2FABBCF53.P001/REF.pdf
- Bronckart, J.-P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. Dans M. Brossard & J. Fijalkow (Éds), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 237-250). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche & formation*, 87, 77-96. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>
- CIIP (2010). *Plan d'études romand*. CIIP.
- Côté, R., Tardif, J., & Munn, J. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation*. ECEM. Consulté en ligne le 25 avril 2021 au <https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MHHC8VF9-1BVD5FD2VF3/ED0220a%20%C3%89laboration%20d%27une%20grille%20d%27%C3%A9valuation.pdf>.
- De Ketele, J.-M., (1989). *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire (2020). *Cadre général de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation du travail des élèves*. DFJC.
- Dister, A., & Moreau, M.-L. (2020). *Inclure sans exclure. Les bonnes pratiques de rédaction inclusive*. Bruxelles : Direction de la Langue française – Service général des Lettres et du Livre - Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté en ligne le 23 juillet 2021 au <http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?id=16744>
- Dolz, J., Mabillard, J. P., & du Valais, H. É. P. (2017). Enseigner la compréhension orale: un projet d'ingénierie didactique. Dans de Pietro, J.-P., Fisher, C. & Gagnon, R. (Éds). *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (109-130). Presses universitaires de Namur.
- Gagnon, R., de Pietro, J.-F., & Fisher, C. (2017). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 11-40). Presses universitaires de Namur.
- Gagnon, R., Guillemin, S., Ticon, J., & Bourdages, R. (2020). A la recherche d'objets d'enseignement pour travailler la production orale au secondaire 1 : le cas de la scène de théâtre et du texte poétique. *Recherches*, 73, 88-103.
- Gagnon, R., Bourhis, V., & Bourdages, R. (2020). Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ? Une grille comme outil de formation et de recherche. *Pratiques*, « Oralités et littératies », 183-184, 7791. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3440>

- Gagnon, R., Bourdages, R., Frossard, D., & 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. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_07009.pdf
- Gagnon, R., & Laurens, V. (2018). Dispositifs d'alternance et circulation des savoirs entre institution et terrain scolaire. Dans J. Dolz & R. Gagnon, *Former à enseigner la production écrite*, Presses universitaires du Septentrion, pp. 309-344, 2018, 978-2-7574-2371-4. ([halshs-02276586](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02276586))
- Goigoux, R., Renaud, J., & Roux-Baron, I. (2019). *Conception continuée dan l'usage d'outils didactiques innovants au service de l'amélioration des apprentissages des élèves : un cadre théorique et deux études empiriques*. Communication au REF, Montpellier, juillet 2019.
- Lafortune, L., & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lépine, M. (2011). Du schéma narratif au couple noeud-dénouement. *Québec français*, 162, 66–67.
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Les presses de l'université Laval.
- Plane, S., & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, 22, 3-17.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation*. De Boeck.
- Sanchez, E., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation & Didactique*, 9(2), 73-94.
- Simard, C., Dufays, J-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Vygotski, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. Dans B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Éds), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-48). Delachaux & Niestlé.

Annexes

1. Grille de coévaluation par les pairs

Grille de coévaluation par les pairs

**Objectif L1 33 — Comprendre et analyser des textes oraux de genres différents et en dégager les multiples sens...
...en déterminant une stratégie d'écoute et en prenant des notes.**

Consigne d'écoute : « Comprendre le récit oral des camarades, et en proposer une reformulation : »

<p>Compréhension /réception du récit oral par l'auditoire</p> <p>Est-ce que les élèves <u>auditeurs.trices</u> ont compris le récit oral performé par les élèves ou par l'élève?</p>	<p>- tout à fait compris ; je peux reformuler facilement la trame du récit</p> <p>- partiellement compris ; j'ai de la peine à reconstituer la trame du récit et à la reformuler</p> <p>- pas du tout compris ; je n'arrive pas à saisir la trame et à reformuler le récit</p>	<p>Commentaires</p>
---	--	---------------------

2. Grille d'évaluation sommative comprenant des critères de base et des critères de perfectionnement

Consigne: « Tu viens de lire une histoire brève que tu as envie de partager, car elle t'a surpris-e ou amusé-e. Tu la racontes à des ami-es pour les divertir en la développant et en donnant libre cours à ton imaginaire.

Ton histoire racontée seul-e ou en groupe de deux dure de 1'30 à 3 minutes. »

<i>Critères de base</i>	<i>Indicateurs</i>
<p>Planification de la production orale en tenant compte des caractéristiques du genre choisi et des préparations qu'elle suppose</p>	<p>La production orale s'organise en 3 parties (phases du récit)</p> <p>§ Noeud</p> <p>§ Péripéties</p> <p>§ Dénouement</p>
	<p>Des éléments de cadrage sont précisés à un moment donné</p> <p>Lieu, temps, personnages et leurs relations</p>

Respect de la chronologie et/ou de la logique des événements (L132)	Les actions du récit s'enchaînent le plus souvent de façon cohérente
Adaptation du ton, du volume , de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation	Le débit de la voix ou le volume de la voix traduit une urgence de dire, de dénoncer, de révéler...

<i>Critères de perfectionnement</i>	<i>Indicateurs</i>
Observation du protocole de la production orale propre au récit oral performé à deux voix	Le récit est performé à deux voix et la parole est répartie de façon équitable (s'il y a deux élèves ou plus) et prise en charge de la narration avec insertion de paroles rapportées
Recherche du contact visuel	La voix et le corps permettent de capter l'attention de l'auditeur
Adaptation de la production orale (<i>précisions, reformulations, répétitions...</i>) et de son contenu (<i>exemples, anecdotes...</i>)	Le récit de base a été enrichi de péripéties surprenantes ou qui permettent à l'auditeur de se représenter la scène
Adaptation des temps des verbes (plutôt au présent et au passé composé)	Le système des temps (présent de narration ou PC/IMP ou PS/IMP) est maintenu

Pour avoir 4, il faut que tous les critères de base soient présents + ½ par critère de perfectionnement présent dans la production orale.

Résultat:

Commentaires:

3. Grille certificative avec des points

Critères	Indicateurs / points	Commentaire
Planification de la production orale en tenant compte des caractéristiques du genre choisi et des préparations qu'elle suppose	La production orale s'organise en trois parties : § noeud § péripéties § dénouement. (6)	
	Des éléments de cadrage sont précisés à un moment donné : lieu, temps, personnages et leurs relations. (3)	
Adaptation de la production orale (précisions, reformulations, répétitions,...) et de son contenu (exemples, anecdotes,...)	Le récit de base a été enrichi de péripéties surprenantes ou qui permettent à l'auditeur-trice de se représenter la scène. (2)	
Respect de la chronologie et/ou de la logique des événements (L132)	Les actions du récit s'enchaînent le plus souvent de façon cohérente. (3)	
Adaptation des temps des verbes (plutôt au présent et au passé composé)	Le système des temps (présent de narration ou PC/IMP ou PS/IMP) est toujours maintenu. (1)	
Observation du protocole de la production orale propre au récit oral performé à deux voix	Le récit est performé à deux voix et la parole est répartie de façon équitable (s'il y a deux élèves ou plus) et prise en charge de la narration avec insertion de paroles rapportées. (2)	
Adaptation du ton, du volume , de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation	Le débit ou le volume de la voix traduit une urgence de dire, de dénoncer, de révéler... (2)	
Recherche du contact visuel	La voix et le corps permettent de capter l'attention de l'auditeur. (2)	

Total 21 pts.

Note = total des points divisé par 3,5

4. Grille d'évaluation d'une des enseignantes

VP1 : LE RECIT ORAL A DEUX VOIX EVALUATION de la présentation orale
--

Ta prestation avait pour contenu un récit inventé. Ses objectifs étaient une prise de parole efficace pour raconter, à deux, une brève histoire captivante. Voici le détail de ton évaluation :

Nom de l'élève :

Prestation orale : total des points	/13	
Le propos est audible pour tous/toutes		/1
Le propos est intelligible (diction)		/1
Dès le début, l'élève capte l'attention de l'auditoire		/1
Le volume s'adapte aux moments du récit		/1
Le débit s'adapte aux moments du récit		/1
L'élève maîtrise les silences		/1
L'histoire est racontée avec du ton		/1
L'élève s'exprime naturellement, avec fluidité		/1
L'élève interagit de manière efficace avec son/sa partenaire		/2
L'élève maîtrise son regard		/1
L'élève maîtrise sa gestuelle		/1
L'élève maîtrise sa posture		/1

Contenu : total des points	/13	
Le récit est compréhensible		/1
Le récit s'organise en trois parties (nœud, péripéties, dénouement)		/3
Les informations de cadrage (lieu, temps, personnages) sont précisées à un moment donné		/1,5
Les actions du récit s'enchaînent de façon cohérente		/1
Les enrichissements permettent de se représenter les scènes		/1
Les temps verbaux sont cohérents		/1
Le récit est au système du présent		/1
Le vocabulaire est riche, précis et varié		/1,5
Le temps est respecté (environ 2 minutes)		/1
Le récit raconté est original, émouvant, fort, drôle, particulier...		/1

Total /26

Remarques éventuelles:

Comment et pourquoi questionner les grilles d'évaluation de l'oral ? Description d'un dispositif de formation initiale et perspectives pour la recherche

*How and why should we question the oral evaluation grids?
Description of an initial training program and perspectives for research*

Catherine Deschepper – catherine.deschepper@vinci.be

Haute Ecole Vinci

Pour citer cet article : Deschepper, C. (2021). Comment et pourquoi questionner les grilles d'évaluation de l'oral ? Description d'un dispositif de formation initiale et perspectives pour la recherche. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 61-78. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-61>

Résumé

La visée de cet article est de présenter un dispositif de formation initiale destiné à sensibiliser les futurs instituteurs à l'enseignement-apprentissage de l'oral pour les élèves de 5-8 ans en les impliquant dans une démarche de recherche collaborative. L'article présente les différentes étapes du dispositif, puis se focalise sur les résultats d'un groupe d'étudiants afin de décrire leur démarche et de mettre en avant leurs résultats. La discussion montre les effets du dispositif sur les apprenants à partir de verbatims issus de leurs portfolios réflexifs et de leur travail de fin d'études.

Mots-clés

Didactique de l'oral – formation initiale des enseignants – recherche collaborative – grille d'évaluation

Abstract

The aim of this article is to present a pre-service training program designed to make future teachers aware of the teaching-learning of oral language for 5-8 year old students. For this purpose, students are involved in a collaborative research process. The article first presents the different stages of the project. Then, it focuses on the results of a group of students in order to describe their approach and to highlight their results. The discussion shows the effects of the device on the learners, based on verbatims from their reflective portfolios and their graduate thesis.

Keywords

Didactique de l'oral – formation initiale des enseignants – recherche collaborative – grille d'évaluation

1. Introduction

Le développement de compétences langagières à l'oral dans l'enseignement obligatoire se heurte à plusieurs difficultés. D'une part, l'oral peine à s'imposer comme le lieu d'un véritable enseignement-apprentissage spécifique (Plane, 2015). D'autre part, lorsqu'il est effectivement envisagé comme tel, ses objets d'apprentissage, l'élaboration de dispositifs de formation et, partant, les composantes et les modalités de son évaluation (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Sénéchal 2017; Wiertz et al, 2020) interrogent, voire suscitent des résistances (Gagnon, De Pietro, & Fisher, 2017).

Toute une série d'éléments permettent d'expliquer cette difficulté qu'il y a à évaluer l'oral : (1) la complexité du découpage de ses composantes en sous-ensembles isolables (Lafontaine & Préfontaine, 2007) ; (2) la volatilité de la prestation et la nécessité de garder des traces (Dumais, 2010 ; Garcia-Debanc, 1999), ce qui induit la nécessité d'avoir recours à des technologies spécifiques et peut engager un temps de travail important (Stodeur & Colognesi, 2021) ; (3) l'identification effective des objets à évaluer dans le cadre de la prise de parole, qui nécessite de sortir d'une assimilation des attendus de l'oral à ceux de l'écrit (Dumais, 2016 ; Plessis- Bélair, Lafontaine & Bergeron, 2007), et qui impose la connaissance et la maîtrise de critères d'évaluation fondés sur la situation de communication qui la sous-tend (Lavoie & Bouchard, 2017) ; (4) la difficile articulation des dimensions objectives et (inter)subjectives liées à l'engagement de l'évalué et de l'évaluateur dans le processus (Alrabadi, 2010 ; Garcia-Debanc, 1999 ; Maurer, 2001 ; Lavoie & Bouchard, 2017).

Pour faire face à cette complexité évaluative, la pratique enseignante la plus répandue reste la grille critériée. Or, celle-ci constitue un outil didactique autour duquel se focalisent des questions multiples : qui évalue, quoi, comment, pourquoi, sur la base de quels critères et avec quels indicateurs de progression ? L'inscription, la prise en compte, l'intégration de tous ces paramètres dans une grille destinée à évaluer la prestation orale d'un élève ne cesse d'interroger (Wiertz et al, 2020).

2. Problématique

C'est bien cette question de l'évaluation de l'oral qui est au cœur de notre propos. Alors même qu'en Belgique francophone les pratiques de terrain exploitent largement les grilles d'évaluation lors des prestations orales des élèves à travers les activités « phares » que sont la récitation et l'exposé (Colognesi & Deschepper, 2019), ce même terrain les interroge, sans pour autant s'en défaire. Par ailleurs, en formation initiale, on rencontre peu de temps de formation spécifiques, consacrés à la didactique de l'oral (Colognesi & Dolz, 2017).

Il nous a, dès lors, semblé intéressant de consacrer un dispositif de formation initiale à cette question, considérant que, par son objet et sa méthode, le dispositif visait, d'une part, à aborder la didactique de l'oral par le biais d'une question vive et, d'autre part, à engager les étudiants dans un processus de recherche collaborative avec des enseignants titulaires. Comment élaborer de façon pertinente ces grilles d'évaluation et comment mesurer les effets qu'elles produisent ? Interroger les variables liées à leur élaboration permet-il de réfléchir leur validité ? Comment rendre efficace et efficient cet usage des grilles ? Autant de questions qui animent les enseignants, les étudiants, les formateurs et les chercheurs.

Plus précisément, durant l'année académique 2020-2021, dans le cadre d'une formation de spécialisation en lien avec leur travail de fin d'études (TFE), neuf étudiants ont été invités à

interroger la pratique des grilles d'évaluation de l'oral au cycle 5-8 ans¹ en collaborant avec une équipe d'enseignants. Il s'agissait, pour chacune des équipes ainsi constituée, d'identifier une sous-question de recherche en lien avec cette pratique de la grille critériée.

L'intérêt de ce dispositif, fondé sur les méthodes et la dynamique de la recherche collaborative (Bernarz, 2013 ; Bourassa, Bélaïr & Chevalier, 2007 ; Desgagné et al., 2001; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015), était de permettre aux enseignants concernés et aux futurs enseignants de pouvoir ensuite transférer les bénéfices de leurs apprentissages dans leurs pratiques mais aussi de changer leurs croyances profondes (Christianakis, 2010 ; Vinatier & Morrissette, 2015).

La visée de ce présent article est donc de présenter ce dispositif de formation par la recherche collaborative, auprès d'étudiants en formation initiale autour de l'élaboration, de l'utilisation et de la validité des grilles d'évaluation de l'oral au cycle 5-8 ans, et de montrer comment ce dispositif peut les outiller pour leur entrée dans la profession.

3. Présentation du dispositif et questions de méthodologie

3.1. Description du dispositif de formation initiale et démarche de recherche collaborative

En Belgique francophone, la formation des instituteurs et institutrices des enseignements préscolaire et primaire trouve son aboutissement en 3^e année de baccalauréat dans la production d'un travail de fin d'études. Dans l'institution de formation qui nous concerne (HE Vinci), ce travail est associé à une « spécialisation optionnelle » dans laquelle les étudiants s'inscrivent de façon volontaire², et qui commence mi-avril pour occuper l'intégralité du temps d'apprentissage jusqu'à la fin de l'année académique (pour un total de 8 à 9 semaines). Cette formation contient des modules d'enseignement, une pratique de terrain et l'élaboration d'un travail conséquent en sous-groupes autour d'une thématique identifiée.

Relativement à la spécificité de son objet même, la spécialisation « Littératie 5/8 ans » s'adresse aussi bien aux étudiants en formation d'instituteur du préscolaire qu'aux étudiants en formation d'instituteur primaire. Associée chaque année à une thématique didactique spécifique, cette spécialisation avait pour objet, en 2020-2021 d'interroger la pratique des grilles d'évaluation de l'oral. La démarche de travail s'inscrit dans une perspective de recherche exploratoire et collaborative, puisque les étudiants sont invités à élaborer, en partenariat avec le titulaire de l'option et des enseignants de terrain, une hypothèse de travail en lien avec cette question. Ils sont ensuite amenés à construire, avec les enseignants qui participent au processus, un dispositif de validation destiné à mesurer la pertinence de cette hypothèse.

¹ Le choix du cycle 5/8, essentiellement lié aux conditions pédagogiques de l'expérimentation (faite dans le cadre d'une spécialisation en formation initiale, ciblée sur cette tranche d'âge et destinée à des étudiants de préscolaire et de primaire), a imposé une prise en compte vigilante du format et du contenu de ces grilles, dont les items devaient être clairs et potentiellement identifiables par des élèves non lecteurs. La présence de plusieurs intervenants dans les classes lors de l'expérimentation a, par ailleurs, permis de procéder avec les élèves à une « lecture commentée » des grilles.

² À titre exemplatif, les étudiants de 2020-2021 ont ainsi pu choisir une spécialisation qui portait sur : l'enseignement spécialisé, le péri-parascolaire, la didactique du français langue étrangère, seconde ou de scolarisation, la pédagogie comparée, les TICE, ou la littératie au cycle 5/8.

À l'instar d'autres dispositifs de recherches collaboratives menées lors de ces spécialisations optionnelles de fin de formation initiale (Colognesi, 2017 ; Colognesi & Balleux, 2017), le module de formation est constitué de plusieurs étapes et vise le passage des étudiants par plusieurs postures, perçues comme des modes d'agir temporaires destinés à faire évoluer l'étudiant face à une tâche complexe en l'amenant à endosser différentes fonctions relatives à cette tâche (Bucheton, 2014). L'enjeu est de mettre les étudiants, les enseignants de terrain avec lesquels il vont collaborer et le titulaire de la spécialisation en formation initiale (didacticien du français) face à un questionnement didactique commun, effectivement partagé et authentique : la pratique des grilles d'évaluation de l'oral, ceci afin de permettre le développement de connaissances nouvelles et une transformation professionnelle des acteurs de la recherche (Bourassa et al., 2007 ; Desgagné & Larouche, 2010)

Le dispositif s'inscrit également dans une perspective d'alternance intégrative (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007), selon des modalités définies ci-dessous, et qui permettent aux apprenants de faire des allers-retours entre apports théoriques, élaboration de dispositifs, mise en pratique, évaluation, régulation et réflexivité.

3.2. Identification des participants au dispositif

Tel qu'il a été mené, le dispositif de recherche-formation a mis en relation 3 sous-groupes de 3 étudiants en année diplômante. Dans chaque sous-groupe, une étudiante de formation en enseignement préscolaire était associée à 2 étudiants de formation en enseignement primaire. Chaque groupe d'étudiants a travaillé en collaboration avec l'équipe d'enseignants du cycle 5-8 ans d'une école associée. Dans les trois cas, les étudiants ont donc collaboré avec minimum 3 enseignant.e.s puisque chaque école comportait au moins une classe de chaque année du cycle. L'ensemble de la démarche était en outre coordonnée par une didacticienne du français intéressée au questionnement.

3.3. Identification des étapes du processus en lien avec les postures engagées

Afin de balayer les 4 types d'activités d'apprentissage professionnel que sont le partage de connaissances, l'innovation, l'expérimentation et la pratique réflexive (Geijsel et al., 2009; Janssen & van Yperen, 2014), le dispositif a été élaboré en plusieurs étapes.

3.3.1. Étape 1 : Partage de connaissances / innovation

Dans cette première étape, durant laquelle ils endossent la posture d'*apprenants* (Colognesi, 2017), les étudiants vivent des modules de formation consacrés à l'enseignement-apprentissage de l'oral et au développement des pratiques efficaces. Ils sont amenés à lire et à réagir à des articles récents en didactique, et le formateur développe les enjeux du questionnement auquel ils vont être invités à prendre part. Les résultats d'une enquête menée en Fédération Wallonie-Bruxelles sur les pratiques de l'oral au primaire (Colognesi & Deschepper, 2019) viennent appuyer le propos. Le fait que la thématique de recherche soit, d'une part, relative à une problématique issue du terrain, et, d'autre part, fasse l'objet des préoccupations même des enseignants des étudiants, pose d'emblée l'étape de formation dans une perspective de « recherche en cours ». En parallèle, les étudiants ont reçu une initiation à la démarche de recherche quantitative, proposée par le centre de recherche de la Haute Ecole, et à destination des enseignants-chercheurs novices ou des étudiants en année diplômante.

3.3.2. Étape 2 : Elaboration d'une question de recherche et d'une intervention didactique en classe

Dans un deuxième temps (après une semaine), les étudiants sont amenés à endosser la posture de *l'ingénieur, du chercheur et de l'enseignant* (Colognesi, 2017), puisqu'ils vont tout à la fois élaborer une sous-question de recherche en lien avec la problématique des grilles d'évaluation de l'oral et construire, en collaboration avec les enseignants titulaires des classes dans lesquelles ils vont effectuer leur expérimentation, un protocole d'intervention destiné à documenter leur hypothèse. C'est ainsi que les trois groupes d'étudiants qui ont travaillé sur les grilles ont conçu les objectifs suivants :

Groupe 1 : mesurer si la grille d'évaluation de l'oral en vigueur dans l'école concernée au cycle 5/8 est plus performante si elle est présentée aux élèves dans son intégralité, mais de façon répétée lors de chaque prise de parole ou si elle est réduite dans ses objets de façon à ne cibler que la ou les compétence(s) effectivement travaillée(s) en amont de l'évaluation, quitte à n'apparaître qu'une fois dans la pratique des élèves.

Groupe 2 : identifier si la neutralisation d'un paramètre de la prise de parole (le corps) dans l'apprentissage et l'évaluation est favorable à une meilleure évaluation des autres paramètres (la voix, le contenu du message), s'il est plus confortable ou plus efficace de répéter une prise de parole devant un public en s'engageant d'emblée avec le corps et la voix ou s'il y a un intérêt à procéder par étapes.

Groupe 3 : interroger les grilles avec l'évaluation de l'enseignant et l'autoévaluation de l'élève et voir si les résultats de cette évaluation double sont modifiés selon que l'enseignant intervient avant ou après l'autoévaluation de l'élève.

3.3.3. Étape 3 : Intervention

Après avoir co-construit l'hypothèse de recherche et validé le protocole d'intervention, les étudiants vont mener l'expérimentation dans les classes, en collaboration avec les enseignants titulaires, et, au besoin, avec leur didacticien qui endosse le rôle de partenaire dans le processus plutôt que d'évaluateur de leurs prestations. C'est l'occasion pour l'ensemble des collaborateurs de prendre part au dispositif durant lequel les étudiants endosseront tantôt la posture *d'observateurs*, tantôt celle *d'acteurs* (Colognesi, 2017).

Chaque sous-groupe de trois étudiants a identifié une question spécifique aux grilles d'évaluation de l'oral et a élaboré une méthodologie d'expérimentation relativement similaire³. Ils ont ensuite élaboré une intervention ciblée sur une ou plusieurs compétences et développé des outils pour mesurer les effets : prétest et post-test, mise en place d'une évaluation de la présentation orale des élèves à l'aide de grilles élaborées pour éprouver l'hypothèse de travail dégagée. Ce même dispositif a été proposé aux classes de 3^e maternelle, de première et de deuxième primaires, toutes situées dans une même école, et avec la participation des enseignants titulaires de toutes les classes à l'ensemble du processus⁴. Les

³ Les autres groupes d'étudiants ont travaillé sur base de questionnaires et d'entretiens semi-directifs, afin de faire face à la fermeture de leurs écoles de stage pour cause de Covid-19.

⁴ Le dispositif a été adapté aux contraintes du cadre temporel et institutionnel qui a été imposé pour les interventions dans les écoles en contexte de pandémie, de sorte que les processus de formation et de récolte de données ont évidemment dû être aménagés.

résultats quantitatifs ont été saisis lors des pré- et post-test, et les temps d'évaluation par grille ont été codés et ont pu faire l'objet d'une analyse quantitative.

Les étapes imposées de cette intervention sont reprises dans le tableau 1- *Canevas d'intervention dans les classes*. Elles constituent les fondements d'une démarche de recherche exploratoire dont les résultats doivent effectivement, en plus de modifier les acteurs de la recherche, permettre d'identifier s'il y a matière à développer une recherche plus engagée.

Tableau 1. Canevas d'intervention dans les classes

Prétest. Élaboration de groupes homogènes / Identification de profils éventuels
Répartition des élèves en deux cohortes distinctes
Intervention ciblée (30 à 75')
Évaluation via grille critériée selon 2 modalités différentes en fonction de la question de recherche / l'hypothèse de travail
Intervention ciblée (30 à 75')
Seconde évaluation via grille critériée selon 2 modalités différentes en fonction de la question de recherche / l'hypothèse de travail
Post-test semblable au prétest afin de mesurer un progrès éventuel et des différences possibles entre cohortes

3.3.4. Traitement des résultats

À l'issue de l'intervention, les étudiants endossent la posture du chercheur et sont confrontés au traitement essentiellement quantitatif des données qu'ils ont récoltées. Cette étape délicate les met face à une tâche entièrement nouvelle dans leur parcours de formation. Sans avoir pour prétention de les former de manière approfondie à la démarche expérimentale en sciences de l'éducation, ce temps de récolte et d'analyse des données issues de leur dispositif les met face à une autre façon d'évaluer leur intervention didactique. En même temps qu'elle les confronte à un état des lieux d'une question vive en lien avec leur futur métier, la récolte de données quantitatives permet de documenter cet état des lieux et de déplacer l'analyse de leur action vers une (re)mise en question des modalités didactiques liées à un enseignement/apprentissage.

3.3.5. Rédaction du travail de fin d'études et portfolio réflexif

Le dispositif de formation se clôture par un double travail de rédaction : le travail de fin d'études à proprement parler, qui se présente sous la forme générique d'un article scientifique (problématique, état de la question de recherche, méthodologie, résultats, discussion) et d'un portfolio réflexif dans lequel chaque étudiant (ou groupe d'étudiants) s'exprime sur l'ensemble de son parcours de spécialisation. Cette double tâche d'écriture est d'autant plus pertinente que les déplacements liés aux changements de postures produits par les étudiants contribuent à leur mise en réflexion professionnelle, alors même que le genre de l'article scientifique force, lui, à une écriture objectivante. En outre, la pratique de l'écriture réflexive, si elle est largement pratiquée dans l'enseignement supérieur, reste, à bien des égards, une pratique non

médiatisée (Colognesi, Deschepper, Balleux & Märtz, 2019) qui gagne à être associée à des pratiques plus formalisées. En somme, l'étudiant, en fin de parcours, endosse tout à la fois la posture du chercheur qui communique les résultats de sa recherche, de l'enseignant qui peut proposer et préconiser des pratiques didactiques en fonction des résultats et de l'évaluateur qui pose sur son parcours de formation un regard réflexif qui lui permet de secondariser les acquis de l'expérience (Jorro, 2005).

4. Résultats

4.1. Une illustration de ce qui s'est passé : suivi d'un sous-groupe d'étudiants

Pour illustrer la démarche, nous nous focalisons sur les résultats liés à la question de recherche du deuxième sous-groupe d'étudiants⁵ et sur les capacités réflexives manifestées dans les trois groupes observés.

4.1.1. Hypothèse et dispositif du sous-groupe 2

Les étudiants du sous-groupe 2 avaient pour hypothèse que la neutralisation d'un paramètre de la prise de parole (le corps) était favorable à une meilleure évaluation des autres paramètres (la voix, le contenu du message). L'intervention a été développée en institut de formation et a été mise en place dans une école en milieu urbain et avec un indice socioéconomique élevé⁶. Trois classes ont été mobilisées : une classe de troisième maternelle (25 élèves), de première primaire (24 élèves) et de deuxième primaire (24 élèves)⁷.

L'objet d'apprentissage était de produire une description. Les élèves étaient invités à décrire d'abord leur propre doudou (séance 1) puis (séance 2) un doudou choisi au hasard à leurs camarades de classe, et ces derniers devaient tenter de le dessiner sur la base des informations données. En fonction de leur répartition préalable, certains élèves ont donc été amenés à décrire leur doudou derrière un paravent, et d'autres, de manière frontale, directement face à la classe.

À la suite de la première activité de description, une activité de structuration fondée sur la comparaison des croquis des auditeurs a été proposée afin de permettre aux élèves d'élaborer une carte mentale des catégories qui peuvent être convoquées dans un exercice descriptif, ceci afin de permettre aux élèves de produire des descriptions plus complètes à l'avenir.

Les élèves ont ensuite tous décrit un nouveau doudou, pioché au hasard dans un grand sac, devant les membres de leur sous-groupe. Lors de cette seconde prise de parole, plus aucun groupe n'a bénéficié de la présence du paravent, de sorte que tous les élèves ont présenté l'objet qui leur avait été assigné de façon « visible ». Les auditeurs étaient cette fois invités à

⁵ Ce groupe était constitué de Matthieu Jolie et Benoît Lemaire, diplômés instituteurs primaires et de Guillemine Chapel, diplômée institutrice maternelle (HE Vinci, année académique 2020-2021).

⁶ Indice socioéconomique de 18 sur une échelle de 20 selon l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française de Belgique établissant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (...). A.Gt 23-04-2020 M.B. 11-05-20

⁷ Avant d'entamer les apprentissages, les classes ont été divisées en deux sous-groupes homogènes et chaque sous-groupe de 12 élèves a été pris en charge par deux intervenants (enseignant ou étudiant) afin que, dans chaque classe, un sous-groupe puisse bénéficier de la présence d'un paravent lors de sa première prise de parole (le premier jet) face à la classe, alors que l'autre sous-groupe travaillerait son premier jet de façon « visible ».

retrouver la peluche concernée sur une feuille A3 reprenant tous les doudous de l'activité et à mobiliser – lors d'un moment de retour métacognitif – les éléments de la description qui leur avaient été utiles. Les étapes détaillées de l'intervention sont reportées en annexe 1.

Lors de chacune des deux périodes d'activité, et lors des prestations orales, les étudiants et les enseignants ont observé et noté les prestations des élèves et ont rapporté ces notes dans une grille commune d'évaluation, validée au préalable par les institutrices titulaires des classes (tableau récapitulatif en annexe 2).

4.1.2. Focus sur les résultats liés à l'hypothèse du groupe 2

À l'issue de cette intervention, ce groupe d'étudiants qui émettait l'hypothèse que le passage par une phase d'évaluation de prestation orale, dans laquelle les paramètres liés au non verbal (dimension corporelle) étaient neutralisés, pouvait avoir un effet facilitant dans la prise de parole n'a cependant observé aucun bénéfice dans l'usage du paravent en phase préparatoire de l'expression orale.

En réalisant un tableau des écarts entre scores (figure 1), les étudiants ont pu observer que les élèves qui font un premier jet oral (J1) derrière le paravent au J1 ne font pas de meilleurs scores que le groupe frontal, dans la même classe. Lors du second jet oral (J2), les groupes libérés du paravent font de meilleurs scores, ou identiques à ceux des groupes qui décrivent pour la seconde fois en frontal. L'effet, positif ou facilitant, escompté du paravent, n'apparaît pas au travers des chiffres, tant il semble que l'amélioration de la prestation des élèves est justement produite par la possibilité de faire une prestation orale « visible ».

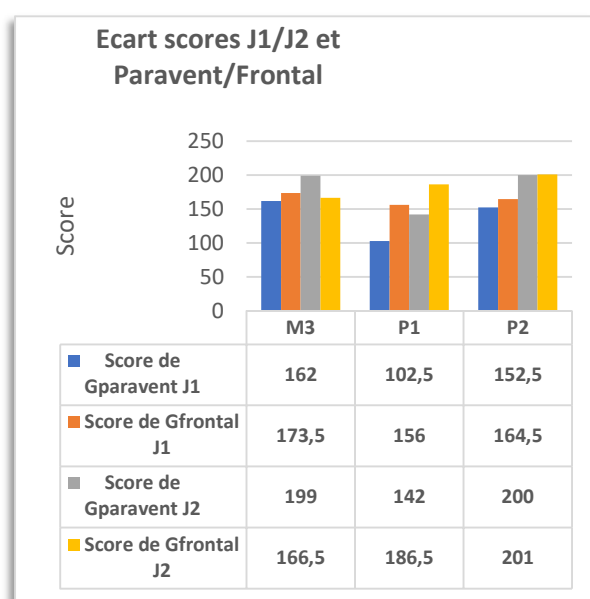


Figure 1. Écart entre score avec ou sans paravent

En produisant un tableau des écarts en pourcentage (figure 2), les étudiants ont réalisé que la meilleure évolution des groupes qui ont fonctionné intégralement en frontal reste en dessous de la moins bonne évolution des groupes avec paravent, et que les écarts de scores entre les différents groupes tendent à diminuer une fois la totalité des groupes s'exerçant en frontal.

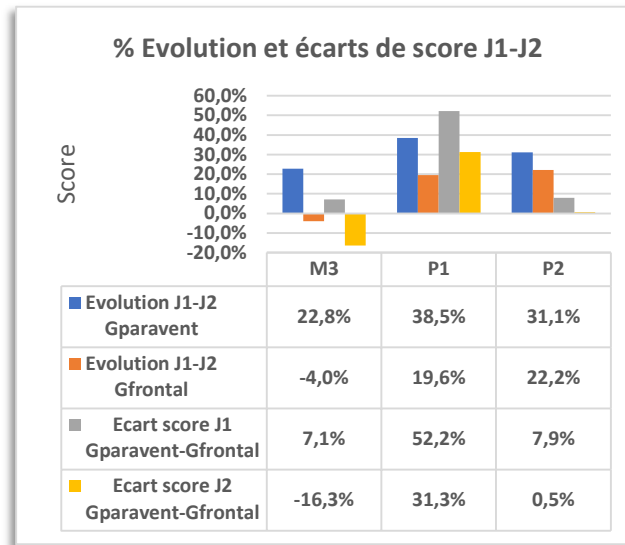


Figure 2. Évolution des écarts entre les deux prestations

En définitive, ce travail a permis aux étudiants de constater que la suppression du paravent semblait avoir un effet plutôt positif sur les résultats des groupes concernés, tant il est apparu que la progression des élèves qui ont effectué une première prestation « cachée » était nettement plus importante lors de la seconde prestation (publique) que le groupe qui a travaillé sans paravent au départ. En somme, la répétition de l'exercice a vu progresser tous les groupes, et renforce bien l'idée qu'il faut, à l'oral comme à l'écrit, s'essayer plusieurs fois à une même expression afin de l'améliorer, mais le passage par une phase de neutralisation du corps, loin d'aider les élèves, a probablement empêché leurs compétences orales de s'exprimer pleinement.

En somme, ce groupe d'étudiants, qui avait émis une hypothèse de départ favorable à la neutralisation du corps dans une prise de parole, a dû l'invalidier à la suite de l'expérimentation. Loin d'être décevant, le constat a permis à ces derniers de mesurer la pertinence de l'intervention mise en place, dans la mesure où elle leur a apporté un résultat, certes inattendu. À l'issue de ce constat, ils ont alors été amenés à discuter ce résultat. Ils ont ainsi mis en évidence que, d'une part, l'enjeu de la présentation était « la description d'un objet », tâche qui nécessite probablement davantage que d'autres le recours au non verbal, et, d'autre part, que l'intervention a été opérée sur des élèves entre cinq et huit ans, pour lesquels l'usage du corps peut soutenir le discours oral plus complexe à développer. Ils ont alors suggéré que peut-être les résultats seraient différents auprès d'élèves plus âgés, pour lesquels il pourrait y avoir plus de difficulté à se mettre corporellement en avant devant la classe.

Ce rapide résumé de l'intervention réalisée par ce groupe d'étudiants ainsi que les résultats obtenus et les discussions associées montrent tout l'intérêt qu'il y a à mettre les futurs enseignants dans cette posture de chercheur. En plus d'apporter des éléments de réponses à une hypothèse de départ, l'analyse des données a offert aux membres du groupe, enseignants de terrain y compris, matière à réflexion et à prolongement, puisque, à l'issue de cette analyse, de nouvelles hypothèses ont vu le jour, lesquelles mériteraient d'être explorées plus avant.

En ce sens, l'infirmité de l'hypothèse de départ a représenté une formidable opportunité de dégager les croyances des étudiants et des enseignants et de les soumettre à une invalidation observable.

4.2. Retombées globales du dispositif sur la formation des étudiants : analyse des écrits réflexifs de l'ensemble des étudiants engagés dans la recherche-formation

À la lecture des travaux de fin d'études et des écrits réflexifs produits par les étudiants, on peut identifier trois grandes catégories de gains réflexifs en lien avec le dispositif de formation.

Premier gain : la sensibilisation au biais méthodologique, et, partant, une réflexion sur les modalités des interventions de l'enseignant dans l'enseignement-apprentissage de l'oral. Ainsi, par exemple, un groupe a-t-il pris conscience du manque de pertinence de certains items de leur propre grille d'évaluation de l'oral, ou un autre a-t-il dû reproduire une évaluation en accord interjuge après avoir mesuré l'importance de leurs écarts en matière d'interprétation des critères de validation de leur grille d'évaluation.

Il ressort très clairement par l'observation de la moyenne des écarts types inter-juges qu'attribuer des scores à certains critères provoque des désaccords prononcés : suite à nos échanges, ceci semble dû à une charte de notation par moment très peu définie ou laissée à la libre interprétation du juge, au ressenti et à la sensibilité de chacun.

De plus, la compréhension du critère, l'attendu de chaque juge et certains préjugés ou interprétations de signes non verbaux peuvent conduire à attribuer une note en désaccord avec la réalité, ou les autres juges.

Ce phénomène existe avec des critères objectifs, et s'accroît clairement avec des critères subjectifs.

Pour palier cela, une charte de notation clairement définie et de la manière la plus exhaustive possible, rencontrant l'accord de tous les juges, doit être établie avant l'exercice noté. Un dialogue permanent entre juges permettra d'affiner cette charte, une remise en question personnelle à minima si on travaille seul.

Groupe 2, TFE, page 19.

Mise en évidence d'un biais méthodologique : pour rappel, nous avons confectionné 3 groupes pour l'évaluation, ce qui implique qu'il y ait un évaluateur différent pour chacun de ces groupes. Pour valider les évaluations, nous aurions dû évaluer chaque enfant tous les trois au même moment. Afin de pallier ce biais, nous avons donc décidé de réévaluer chaque enfant en accord interjuges, sur base des enregistrements vidéos des interviews. Cette réévaluation a eu lieu une semaine après la prestation des enfants.

Groupe 3, TFE, Page 10.

Deuxième et troisième gains : la volonté de poursuivre le questionnement, à l'issue de l'analyse des résultats et la conviction de la pertinence d'envisager un enseignement-apprentissage de l'oral dans les classes.

Pour pouvoir mener à bien leur travail de fin d'études, les étudiants ont été, en amont de l'intervention, tenus de poser une hypothèse de départ, de tenter de construire un dispositif destiné à la documenter, d'en négocier la pertinence, l'intérêt et les contours en articulant les

préoccupations des enseignants de terrain, les nouveaux acquis didactiques et leurs propres questionnements. Ils ont ensuite, avec l'aide de leur didacticien et en tenant compte des contraintes liées à leur lieu d'intervention, construit une séquence didactique avec un double objectif : proposer aux élèves des activités pertinentes et sources d'apprentissage en didactique de l'oral et, dans le même temps, élaborer un recueil de données destiné à valider ou non leur hypothèse de départ. Ils ont ensuite traité ces données pour en tirer des résultats à discuter. L'ensemble de la démarche les a mis face à toute une série de difficultés qui sont celles du chercheur en didactique, et, ce faisant, ils ont pu interroger tout à la fois la qualité de leur intervention et la justesse de leur hypothèse de travail.

Les trois groupes d'étudiants ont unanimement mis en évidence de nouveaux questionnements, ou le souhait de comprendre plus finement certains processus observés. Cette invitation à la recherche *par* les résultats de la recherche nous semble prometteuse et peut peut-être offrir un contrepoint intéressant aux processus de repli vers des pratiques connues qu'on observe chez les novices (Caena, 2011 ; Shulman & Shulman, 2004). En outre, l'ancrage de ce questionnement à un objet didactique spécifique, l'enseignement-apprentissage l'oral a contribué à assoir sa légitimité et a permis aux étudiants de se sentir acteurs de changement.

Dans un souci de bien faire, il nous arrive parfois de nous poser trop de questions et de nous égarer de l'objectif principal. D'un autre côté, se poser des questions constitue tout l'objectif de cette démarche : en métacognition, dans la réalisation, à propos de nos résultats... Même si nous soulevons beaucoup de choses intéressantes, il faut savoir faire le tri et s'arrêter à un moment.
#NousSommesChercheurs

Nous avons également pris conscience de l'importance des activités langagières et, a contrario, de leur manque de pratique dans les classes. L'oral est trop souvent oublié par rapport à l'écrit parce que les enseignants pensent travailler l'oral simplement en faisant parler les enfants.
#ViveL'Oral

Même si nous n'étions pas tous à l'aise avec les activités du genre oral, le fait de les avoir réalisées à trois et de voir les enfants enthousiastes et participatifs nous a aidés à prendre confiance en nous. De plus, les balises que nous avons mises en place ont également contribué à ce changement de regard sur le savoir parler. #YeuxQuiPétillent

Groupe 3, Portfolio réflexif.

J'ai découvert grâce à ce PPF (projet professionnel de fin d'études, NDLR) une nouvelle méthode pour collecter des informations dans le but d'améliorer les apprentissages pour les élèves. Cette méthode s'est avérée très intéressante. En effet, elle nous a permis d'interpréter des données collectées et d'en tirer des résultats concrets, mais aussi tellement d'hypothèses qui ne demandent qu'à être vérifiées. Toutes ces hypothèses sont des pistes qui pourraient amener à une meilleure compréhension des élèves, de leurs réactions, de leurs difficultés, etc., dans telle ou telle situation. Cette méthode nous a donc permis de collecter et d'analyser les données utiles à notre question de recherche, mais aussi d'ouvrir des portes vers de nouvelles adaptations possibles des méthodes d'enseignement du genre oral utilisées aujourd'hui.

Enfin je dirai que je suis donc très heureux d'avoir pu découvrir cet aspect du monde de l'enseignement (...) très important pour améliorer notre compréhension et adapter nos actions, très pratique pour enrichir les enseignements.

MP, Portfolio personnel.

5. Discussion

Le présent article avait pour objectif de présenter un dispositif de formation des futurs enseignants à l'enseignement-apprentissage de l'oral au primaire, d'en montrer la pertinence pour la formation des enseignants. S'il est évidemment ambitieux de développer une démarche de recherche-formation dans le cadre qui est imposé à la réalisation d'un module de formation de huit semaines, et pour exploratoires qu'en soient les résultats, nous avons la conviction qu'une modification de la posture des futurs enseignants (Colognesi, 2017), impliqués dans une recherche collaborative et soumis à des questions vives en didactique de l'oral, est salutaire pour développer chez eux, de façon pérenne, une préoccupation pour l'enseignement-apprentissage de l'oral et pour la démarche de recherche en sciences de l'éducation.

Ainsi, le dispositif a pu tout à la fois contribuer à la construction de nouvelles connaissances puisque les recherches exploratoires menées par les groupes d'étudiants ont pu mettre en évidence des lieux de tensions dans les grilles d'évaluation de l'oral et permettre un développement professionnel de tous les acteurs de la recherche : tant les étudiants que les maîtres de stage (enseignants de terrain) ont déclaré voir évoluer leur rapport à l'évaluation de l'oral, et, partant, s'être sentis engagés dans un processus de transformation (Desgagné & Larouche, 2010).

Au rang des résultats des recherches exploratoires, on peut ainsi mettre en évidence, pour le groupe cité en exemple, le rôle peu facilitant d'une neutralisation des paramètres corporels dans la prestation d'une description orale d'élèves de 5 à 8 ans. Les autres groupes ont également obtenu des résultats intéressants qui mériteraient de faire l'objet de recherches ultérieures. Ainsi, le groupe 3, qui travaillait sur l'articulation entre autoévaluation et évaluation par l'enseignant, a pu constater un relatif « lissage » des notes entre les deux évaluateurs (l'élève lui-même et son enseignant), quel que soit l'ordre d'intervention dans l'évaluation. Par contre, et en dépit de ce lissage, les pré- et post-test ont montré que le sentiment de confiance des élèves à l'oral allait grandissant si l'enseignant évaluait en premier lieu. Le premier groupe, qui travaillait sur l'utilisation d'une grille exhaustive ou sélective, a mis en évidence une plus grande tolérance évaluative dans les grilles exhaustives et une tendance à un renforcement de l'exigence (et partant à une évaluation moins favorable) lors de l'utilisation de grilles ciblées sur une compétence spécifique. Pour exploratoires que soient ces résultats, il demeure que chaque intervention a produit des effets, tant au niveau didactique qu'en matière de recherche. Ces pistes de recherches pourront être menées par d'autres acteurs dans des développements ultérieurs.

En somme, le travail collaboratif, qui met en lien le didacticien titulaire du cours, les enseignants de terrain, les étudiants et les élèves autour d'un objet d'enseignement-apprentissage qu'on souhaite documenter, permet tout à la fois de rendre cet objet légitime et de se doter des outils nécessaires à son analyse.

Par ailleurs, le changement de posture et le passage par une secondarisation de l'expérience (Jorro, 2015) doté les étudiants d'une capacité réflexive accrue tant sur l'objet de recherche, à savoir l'enseignement-apprentissage de l'oral au cycle 5-8 ans et son évaluation, que sur le processus même de la recherche en sciences de l'éducation. Les retours des étudiants, dans leurs portfolios réflexifs vont dans le sens de Caena (2011) et Shulman & Shulman (2004) qui relèvent l'importance d'investiguer les pratiques scolaires largement répandues afin d'éviter de les reproduire de façon mécanique. Plus encore, les étudiants, loin d'interroger

seulement leurs pratiques, en sont venus à interroger également leur propre démarche de recherche, ce qui montre bien qu'ils ont pu tout à la fois réfléchir leur posture d'enseignant et celle – toute neuve pour eux – de chercheur.

Ce gain se manifeste dans les extraits de portfolios des étudiants, à qui il convient de donner la parole dans le cadre de cette discussion :

Ce qui est évident, c'est qu'il va falloir faire attention à ce qu'on fait, au risque d'abîmer nos leçons, ou nos élèves.

Comprendre que tiennent place des pratiques qui n'ont aucun sens, acceptées par tout le monde avec ferveur et sans remise en question, cela interpelle, perturbe et effraye dès que l'on s'adonne à une recherche qui vous lance à la figure des résultats à se faire fendre quelques molaires.

Bien qu'en ayant eu vent, le vivre et le constater est une autre expérience.

Et c'est bien à notre sens le véritable apprentissage de notre PPF (projet professionnel de fin d'études, NDLR), celui qu'on n'attendait pas vraiment au vu de notre état d'esprit initial : un outil de remise en question. De nos méthodes, de nous et de nos croyances et certitudes, avec une certaine abnégation... La manière même de chercher n'y échappe pas.

Portfolio réflexif groupe 2, page 9.

Au rang des difficultés, on peut évidemment pointer le peu de temps et le caractère inédit de la démarche au sein du parcours académique des futurs enseignants, de sorte que, par exemple, tout l'état de l'art n'a pas tant fait l'objet d'un partage de connaissance au sens où Colognesi et Lucchini (2020) le préconisent, mais plutôt d'une formation magistrale, certes teintée de questions vives, mais pour laquelle le recours aux connaissances du titulaire du cours s'est imposé de façon exclusive. Il y aurait lieu de développer cette étape du dispositif de manière à la rendre plus collaborative. De même, les connaissances en analyse de données des étudiants et en maîtrise du processus de recherche étaient initialement inexistantes. Cette première expérience dans la posture de chercheur n'est évidemment pas suffisante pour éviter les difficultés, égarements, biais méthodologiques qui ont émaillé leurs interventions et ont dû parfois être traités dans l'urgence. Il y aurait eu intérêt à anticiper encore davantage les possibilités de scénarios d'intervention. Pour autant, les obstacles qui se sont imposés aux démarches et aux analyses des étudiants ont constitué de puissants leviers de réflexion. C'est souvent l'identification du biais méthodologique qui a donné accès à la mesure de l'exigence de rigueur dans la mise en place du dispositif ainsi que le déclarent les étudiants eux-mêmes :

Gonflés d'assurance et bouffis d'espérances, il faut bien reconnaître que les écueils furent nombreux au travers de nos différentes phases de testing dans ces classes du cycle 5/8. Une constatation s'impose d'elle-même : quelle que soit la rigueur ou le temps dévoué à la préparation, on ne peut s'empêcher d'imaginer un déroulement idéal et attendre certains résultats... qui parfois n'arrivent pas (...)

C'est une excellente leçon, et donc un apprentissage, que de vivre une démarche de recherche et observer l'apparition de réalités insoupçonnées, éludées ou craintes tout simplement.

En dehors des conclusions imposées par l'outil statistique, la remise en question inévitable du dispositif en lui-même, et donc des fourvoiements ou négligences de ses concepteurs est un regard qu'il faudra bien poser si on souhaite rester intègres. Ce n'est pas toujours évident, mais nécessaire et hautement instructif, tant sur le plan humain que pédagogique.

Nous avons bien compris avoir par moment torpillé, avec les meilleures intentions, notre propre méthodologie d'évaluation ce qui a chez nous provoqué un pathétique « mais comment a-t-on

pu ? ». Et pourtant c'est arrivé. Attendre ce que nous avons anticipé, découvrir ce que nous ne l'avions pas...

Groupe 2, portfolio réflexif, page 9.

En définitive, alors même que l'enseignement-apprentissage de l'oral peine à s'imposer dans les classes (Gagnon, De Pietro & Fisher, 2017, Plane, 2015) comme dans la formation initiale (Colognesi & Dolz, 2017), nous nourrissons l'espoir que de telles démarches de formation pourront, en raison de leur dimension collaborative et par les modifications de posture qu'elles imposent (Jorro, 2015), doter les futurs enseignants des outils d'analyse et d'évaluation réflexifs et didactiques nécessaires à leur profession.

6. Bibliographie

- Arabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Informatica Didactica*, 15-34.
- Bednarz, N. (2013). Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement. L'Harmattan.
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11. https://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXXV_2.pdf
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.
- Caena, J. (2011). *Literature review : quality in Teacher's continuing professional development*. European Commission.
- Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in Teacher Education*, 19, 109-125.
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La lettre de l'AIRDF*, Vol. 62, 21-26.
- Colognesi, S. & Balleux, L. (2018). Former les futurs instituteurs primaires à utiliser les tablettes numériques dans leur classe : une spécialisation optionnelle en Haute École pédagogique. *Frantice*, Vol. 14, 1, 7-24.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18.
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., & Märtz, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, Vol. 25, 79-101.
- Colognesi, S., & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Éducation*.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (sous presse). LETRA : a teacher training program based on the adoption of different roles. *McGill Journal of Education*.

- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Peer formative assessment to enhance primary school pupils' oral skills : comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*.
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, 1, 7-18.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dolz, J. M., F. Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (2007). Alternances en formation. *La Lettre de l'AIRDF*, 41, 2007/2, 31-32.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 37-56.
- Dumais, C. (2010). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves. In M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques* (pp. 197-225). Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, R., De Pietro, F., & Fisher, C. (2017). Introduction. In J.-F. de Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Éds.), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques* (pp. 11-40). Presses Universitaires de Namur.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212.
- Garcia-Debanc, C., Laurent, D., Margotin, M., Grandaty, M., & Sanz-Lecina, E. (2004). Évaluer l'oral. In C. Garcia- Debanc & S. Plane (Éds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 263-310). Hatier.
- Geijssel, F., Slegers, P., Stoel, R., & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 27(2), 33-47.
- Janssen, O., & van Yperen, N.W. (2004). Employees' Goal Orientations, the Quality of Leader-Member Exchange, and the Outcomes of Job Performance and Job Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47, 368-384.
- Lafontaine, L. & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66.
- Lavoie, C., & Bouchard, É. (2017). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. In de Pietro, J., Fisher, C., & Gagnon, R. (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Namur.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Les cahiers pédagogiques*.
- Plessis-Bélaïr, G., Lafontaine, L., & Bergeron, R. (2007). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*. Presses de l'Université du Québec.

- Sénéchal, K., Dumais, Ch., & Bergeron, R. (Dir.) (2019). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Éditions Peisaj.
- Shulman, L.S., & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn : Shifting perspectives. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 256-271.
- Stordeur, M-F., & Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ? *Formation et profession*, 28 (4 hors-série), 1-12.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maitres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 103-121.
- Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B., & Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>

Annexe 1 : dispositif de formation du groupe 2 « Mesurer les effets évaluatifs de la neutralisation des dimensions corporelles lors d'une prise de parole au cycle 5/8 ans »

Groupe 2		
Intervention en	M3 – P1 – P2	
Variable activée dans la grille d'évaluation de l'oral	Sous-groupe 1 : présentation derrière un paravent	Sous-groupe 2 : présentation devant la demi-classe
Prétest	Élaboration de sous-groupes homogènes sur base d'un questionnaire destiné à mesurer le rapport à l'oral, au corps, aux autres dans le cadre d'une présentation orale et sur base d'une évaluation des compétences orales des élèves produite par les enseignants titulaires de la classe.	
Activité de formation ciblée n°1	<p>Activité de type « premier jet » (50')</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves apportent leur doudou favori bien caché dans une boîte • À tour de rôle, en sous-groupes de 6, ils décrivent leurs doudous à leurs camarades qui tentent de les dessiner dans un carnet de croquis. • Deux groupes de 6 élèves réalisent l'activité sans paravent, l'autre groupe avec un paravent qui sépare celui qui parle de ceux qui écoutent. NB. Dans tous les cas, le doudou n'est pas visible. 	
Évaluation	Évaluation par les enseignants/étudiants – chercheurs (2 évaluateurs par élèves : 1 évaluateur en direct, un évaluateur sur enregistrement) en fonction d'items mesurés sur une échelle à 3 niveaux (absent/ évoqué/ présent).	
Activité de formation ciblée n° 2	<ul style="list-style-type: none"> • Séance centrée sur l'élaboration d'une carte mentale (50') • Reprise des croquis des auditeurs et mise en évidence des différences. • Identification des informations délivrables dans le cadre d'une description. • Organisation de ces informations sous forme de carte mentale. • Apport de la carte aux élèves sous forme de fiche mémo. • Nouvelle prestation avec un doudou « inconnu » par groupes de 6 : un élève décrit, les autres doivent retrouver le doudou sur une planche photo qui en contient plusieurs. ATTENTION : cette fois-ci tous les élèves se produisent en direct devant un public. La présence du paravent est supprimée. • Retour métacognitif après les prestations pour mettre en évidence ce qui a été « aidant » pour l'auditeur dans la prise de parole. 	
Évaluation	Évaluation par les enseignants/étudiants – chercheurs (2 évaluateurs par élèves : 1 évaluateur en direct, un évaluateur sur enregistrement) en fonction d'items mesurés sur une échelle à 3 niveaux (absent/ évoqué/ présent).	
Post-test	Questionnaire soumis aux élèves et semblable au pré-test.	

Évaluer les performances orales sans les dénaturer? Vers un mode intégratif des marques d'oralité

*Oral, evaluation and reflexivity. Towards an integrative mode
of the marks of orality*

Corinne WEBER – corinne.weber@sorbonne-nouvelle.fr
Laboratoire Diltec EA2288, Sorbonne nouvelle Paris

Pour citer cet article : Weber, C. (2021). Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? Vers un mode intégratif des traits d'oralité. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 79-94. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-79>

Résumé

Même si les méthodes d'évaluation ont évolué grâce aux recherches dans le champ didactique et éducatif, des tensions du binôme oral/évaluation sont récurrentes et visent à être dépassées.

Cette contribution propose d'ouvrir le champ des observables de l'évaluation de l'oral à l'attention de l'enseignant de français langue étrangère (FLE). Nous verrons comment penser l'évaluation et ouvrir le champ des observables (voix, tête, corps, postures) naturellement présents et indispensables pour réussir un échange. Ce pan de la réflexivité enseignante est illustré par des exemples d'une recherche-formation auprès de futurs enseignants.

Mots-clés

Oral, évaluation et réflexivité. Vers un mode intégratif des marques de l'oralité.

Abstract

Even if evaluation methods have evolved thanks to research in the field of didactics and education, this contribution aims to go beyond the recurrent tensions of the oral/evaluation binomial. This contribution offers to open up the field of observables of oral evaluation to the attention of the teacher of French as a foreign language (FLE). In this contribution, we will focus on evaluation by taking into account observables (voice, head, body, postures) that are naturally present and indispensable for a successful exchange. This part of the teacher's reflexivity (in the sense of Schön (1996)) will be illustrated by examples of a research training device for teachers.

Keywords

Oral, evaluation and reflexivity in teaching.

Le tournant postmoderne nécessite que l'enseignant de langue première, seconde ou étrangère soit outillé pour l'aide au développement des compétences orales, de préférence en interaction, dans le monde de la pluralité des usages. Dans un récent numéro « L'oral dans l'éducation » (2021), des chercheurs s'intéressent à cette question de l'oral dans une dizaine de pays sur quatre continents. On y observe une grande disparité dans les pratiques orales et leur évaluation ; dans les écoles anglaises, le couple oral/évaluation est tantôt cloisonné, tantôt absent, même si « l'oral s'apprend et doit s'enseigner » (Millard, 2021, p. 79). L'oral réflexif (problématisant, conceptualisant et argumentatif) est selon Tozzi (2021) tout à fait nécessaire pour le développement d'une compétence citoyenne et une éthique communicationnelle. L'ensemble des contributions de ce numéro montre le rôle moteur du travail sur l'oral (outiller l'apprenant de manière raisonnée sur les mécanismes parlés ou les conditions d'échange) pour apprendre et pour s'intégrer socialement (FLE/S).

Même si les besoins et les enjeux apparaissent variables d'un contexte à un autre (langue première, seconde ou étrangère), une articulation plus fine entre la clarification des buts formatifs à atteindre et la détermination des dimensions formatives de l'évaluation reste à développer dans la formation enseignante : *Évaluer les performances orales sans les dénaturer?* Cette question formulée dans l'appel à publication interpelle ici ; en effet, en situation de contrôle, peut-on éviter la rupture du flux de la parole de l'apprenant, respecter la planification enseignante (tantôt spécifique, tantôt globale avec de nombreuses composantes en jeu), tout en donnant du sens à l'objectif communicationnel fixé ? Cette réflexion entend répondre à ce questionnement et propose d'ouvrir le champ des observables de l'évaluation de l'*oral*¹ dans le contexte de la formation initiale de futurs enseignants de français langue étrangère (FLE)². Une recherche-formation en cours explore la manière dont se façonne la réflexivité du jeune enseignant (au sens où l'entend Schön, 1996) entre les savoirs (théoriques) et leur transformation en savoir-faire didactiques au service de la transmission (la mise en œuvre dans l'action) : ce travail servira à illustrer comment on peut dépasser les tensions du binôme oral/évaluation récurrentes (Hadjji, 1997 ; Jorro, 2020), malgré l'évolution des méthodes d'évaluation dont certains fondements prennent notamment appui sur les recherches en pragmatique (Baider et al., 2020 ; Fulcher *et al.*, 2011).

Si l'enseignement et l'apprentissage sont en congruence étroite avec l'évaluation (Earl, 2003), une question posée dans ce numéro nous semble importante : est-il possible d'évaluer une performance orale dans son entièreté ? On sait que sa maîtrise se situe à tous les niveaux (phonétique, prosodique, syntaxique, paraverbal), mais bien d'autres stratégies sociohumaines - invisibles, loin d'une vision techniciste ou linguistique de la communication - interviennent en arrière-plan des tâches orales. Les composantes émotionnelles (*je me bloque quand on ne me comprend pas*) ou la médiation interculturelle (*je ne sais pas comment être poli dans telle situation culturelle en langue*) (cf. Melo-Pfeifer & Schröder, 2018) ne peuvent plus être passées sous silence dans l'évaluation de l'oral.

Ce texte est structuré en cinq parties. Une première partie vise à clarifier le positionnement théorique avant de problématiser la pluralité de la médiation, en particulier la médiation émotionnelle. Développer le questionnement autour d'une évaluation de l'oral la plus naturelle possible suppose d'intégrer cette médiation; elle fera l'objet d'une troisième partie. Ce trajet pourra ensuite se terminer par des propositions didactiques objectivées pour une vision plus ouverte du paysage évaluatif de l'oral. Il ne s'agit pas d'une recherche empirique

¹ *Oral* est l'acception pédagogique généralement utilisée pour le traitement des compétences de production/réception orales, *faire de l'oral, séance d'oral...*

² Laboratoire Diltec EA 2288 et le Master *Didactique des langues*, Paris Sorbonne nouvelle.

locale, l'idée est d'approfondir la problématique des tensions existantes dans la formation à l'évaluation. Nous montrerons qu'il est possible d'aider l'enseignant à se figurer l'*oralité* (acception retenue, qui implique la voix, le corps et les usages), et d'élargir le paradigme de l'action évaluative des compétences en jeu. Des exemples de réflexivité enseignante d'étudiants de Master 2 (Sorbonne-nouvelle) seront explicités et serviront d'illustration.

1. Positionnement théorique : de la langue à l'expérience sensorielle

Depuis le courant communicationnel (compétence à communiquer) des années 1980, la sociolinguistique et la pragmatique d'Austin et de Searle, la linguistique interactionnelle de Goffman (1987), la configuration de l'*oralité* n'est plus limitée à sa seule structure linguistique et phonétique mais valorise l'intention et le mouvement actionnel (acte de parole, statut du locuteur, contexte de déroulement, effets produits de la parole, entre autres). L'émergence de l'authenticité surgit comme catégorie sociolinguistique avec l'évolution des travaux dans ce champ (Gadet 1997). Les scientifiques acceptent un peu plus tard que *la voix, le rythme et le ton* soient modalisés, la linguistique de l'oral (et les corpus oraux) apportant aussi un éclairage intéressant. On n'oubliera pas qu'à l'oral les variétés linguistiques dans le discours offrent une constellation de significations (le sens par l'*input*), un vaste univers de référents.

Parler une langue étrangère (LE) est aussi une expérience sensorielle et la mise en scène du corps (mouvement de la tête, geste rythmé par la parole, corps en mouvement). Collige (2015) s'intéresse aux catégories liées à la compétence rythmique et kinesthésique lorsqu'on apprend à prononcer et y trouve une confirmation théorique, avec des interactions entre fonction de la parole, de plasticité cérébrale et de polysensorialité. En neurosciences, le couplage entre action, langage et émotion a déjà été mis en évidence par Damasio (2010). La caractérisation de ces liens est en partie automatisée par nos actions et notre perception dans le corps ; lorsqu'une émotion surgit (surprise, dégoût, peur), elle s'inscrit physiologiquement dans notre corps et se dévoile par la voix, le geste ou la posture (la posture étant à voir comme un positionnement psycho-et sociocognitif)³.

C'est là un des prolongements de la perspective socioconstructiviste vygotskienne (1934/1985), la langue étant considérée comme un construit dans l'interaction sociale. Mais l'apprenant développe également une capacité à contrôler les outils de la langue et à planifier ses propres processus cognitifs, reflétée par l'activité *métacognitive* (les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs), au sens où l'entend Gombert (1981) : elle n'émerge pas directement de la réalité extérieure, mais est liée aux représentations mentales qu'a le sujet sur la réalité (les connaissances, croyances qu'a un apprenant sur lui-même en tant qu'apprenant). L'enseignant peut tenter d'identifier les prérequis et la charge cognitive potentielle des apprenants pour déterminer ses objectifs d'apprentissage. Or, dans le domaine de l'évaluation de l'oral, les activités de réflexion métacognitive portent en effet sur les modalités de réalisation de l'action langagière dans un contexte donné, puisqu'on demande à l'apprenant de penser la relation entre discours, conventions discursives et contexte socioculturel. Ces activités rejoignent les conceptions vygotskiennes de l'appropriation des connaissances (Griggs, 2007 ; Vygotski, 1985), une *cognition située* dans laquelle la médiation joue un rôle non négligeable. Cet aspect fait l'objet d'une problématisation dans ce qui suit.

³ À ce titre, des traits articulatoires et de perception émotionnelle ont été identifiés dans des travaux de phonétique : une labialisation accompagnée par l'arrondissement des lèvres correspondrait à des signaux d'un sentiment de tendresse (Institut de phonétique, Sorbonne-nouvelle Paris).

2. La position de sujet parlant : une médiation au pluriel

Le concept de *médiation* actuellement foisonnant dans la littérature didactique et éducative est à voir comme un construit - polymorphe et multidimensionnel - intervenant à différents plans (réflexif, praxéologique...) dans les recherches en ingénierie didactique. Les systèmes langagiers (forcément variés) déploient aussi des pensées non directement observables (allusions, sous-entendus, stratégies de contournement...). On cherche à sauver la face (Goffman, *ibid.*) par les rituels de politesse qui se manifestent de manière cachée (refus d'adopter les normes de la culture de l'autre, sensation d'insécurité ou de satisfaction). L'individu se comporte selon les modèles comportementaux du groupe auquel il désire s'identifier. L'étude de discours d'interviewés iraniens sur leur expérience de communication interculturelle en France met justement en évidence l'incapacité des étudiants à définir les expressions ou les comportements conventionnalisés (pour exprimer le respect à son directeur de mémoire). L'image de soi est en contradiction avec les valeurs incorporées et fragilise les échanges (Moallemi, 2020) :

Le respect du professeur ne constitue pas une valeur dans la société française, son expression ne lui permet pas de faire preuve de shakhsiat. Elle est par conséquent privée des outils qui lui permettaient de se montrer comme quelqu'un de respectable et de se mettre en valeur aux yeux de son professeur. Dans notre corpus, la volonté d'exprimer son respect au professeur a également pu provoquer un sentiment d'insécurité interculturelle. (p. 32)

À la « compétence interactionnelle », capacité à s'insérer dans une conversation et à y développer des stratégies pour établir le lien avec l'autre, s'ajoute la coopération conversationnelle (Grice, 1979) qui, à son tour, s'est inscrite dans les orientations de la didactique de l'oral. Toute une série d'autres éléments interfère dans le travail à mener par l'enseignant dans la gestion du binôme oral / évaluation. Ce sont ces formes de médiation à entendre comme un processus par lequel l'acteur social agit avec et sur l'autre : il est intéressant de s'y arrêter et d'explorer ce qu'implique la somme des médiations et comment elle modifie le paradigme de l'approche évaluative.

2.1. Une médiation partiellement appréhendée dans les tâches

Pour l'apprenant comme pour le praticien, la médiation est omniprésente. Du côté des apprenants de français langue étrangère (FLE), Melo-Pfeifer et Schröder (2018) identifient les tendances dans la mise en œuvre de la médiation des compétences orales (au sens large) impliquant conjointement la réception, la compréhension et la production. À travers l'analyse de manuels de FLS d'apprenants germanophones apprenant le français, une typologie des tâches de médiation, centrées sur le contrôle de la compréhension orale ou écrite (ce que l'apprenant a compris à la lecture ou l'écoute des ressources proposées), montre que les instructions y sont souvent « vagues » ou « stéréotypées », les situations de bi-plurilinguisme rares, les démarches évaluatives massivement centrées sur des opérations de traduction (de passage du style direct au style indirect après lecture d'un e-mail reçu par exemple) (*ibid.*). La médiation y est réduite aux « transferts d'informations d'une langue à une autre, plus que d'un acteur à un autre » (p. 9). Ainsi, les auteures préconisent le développement de tâches qui impliquent davantage la compétence stratégique, pour permettre à l'apprenant de développer des modalités de résolution de tâches de médiation, dépasser la vision simpliste, voire figée,

de la communication monolingue de ces tâches et préparer l'apprenant à des tâches concrètes de médiation pour devenir un réel médiateur bilingue.

2.2. Médiation cognitive, relationnelle et langagière

Les médiations les plus reconnues sont les formes de *médiations cognitive et relationnelle* mobilisées dans les activités langagières : pour Coste et Cavalli (2015), toute médiation suppose un métasavoir qui prend appui sur le travail en L2, ces formes s'inscrivant dans les approches plurielles et interculturelles dans toute leur diversité. La médiation langagière, transversale aux deux précédentes, comme les opérations discursives de reformulation, en facilite la réalisation, précisent Coste et Cavalli (*ibid*).

La médiation cognitive renvoie à la réflexivité engagée dans tout apprentissage et concerne la facette structurelle de la langue : le métalangage en est le socle pour s'approprier le système en LE de manière organisée (s'exprimer selon une morphosyntaxe organisée pour faire sens et être dans une médiation immédiate, efficace). Les énoncés élaborés ne sont pas forcément des phrases (comme à l'écrit), mais des juxtapositions, des inachèvements, des articulateurs plus élémentaires qu'à l'écrit (*que* plutôt que *ce dont*), des anaphoriques (*ça, c'est*) pour contourner la complexité syntaxique (*ça, ce que, c'est que*), etc. (Weber, 2018a). Mais la volonté d'entrer dans l'échange (l'interaction dialogique) ne relève pas que d'une capacité linguistique ou technique, elle engage l'être dans sa totalité, dans sa subjectivité (avec un style, des gestes, un rythme de sociabilité et d'identité) en étant présent à la situation délimitée par ses interlocuteurs.

2.3. Et la médiation émotionnelle ?

L'apprenant est aussi un être affectif, cette dimension est hautement présente à l'oral ; il suffit de songer aux nombreux émoticônes présents dans les échanges via les tablettes ou smartphones, où l'on écrit comme on parle. Toutes les émotions ne sont pas contrôlables : en classe de langue est exprimée la motivation (ou non), les sentiments (colère, joie, blocage, etc.) quand d'autres renoncent pour des raisons personnelles ou culturelles à communiquer sous l'effet de la pression normative (par exemple).

Pour Dewaele (2011), toute exposition de l'apprenant à de nouveaux matériaux verbaux et non verbaux provoque des émotions chez lui : « c'est comparable à entrer dans une fête quand on n'y connaît presque personne » (p. 41). L'auteur déplore l'insuffisance des recherches et de conceptualisation avec d'autres facteurs impliqués, comme les causes, les effets et les corrélats des émotions ressenties dans l'apprentissage en L2 (Dewaele, 2020). Les travaux de neurosciences mettent en évidence le caractère symphonique de la construction du moi, à l'image d'une « construction de cartes » au cours de nos actions et comme mouvements organisés, allant des bases physiologiques possibles de la conscience, au lien avec le corps et les émotions :

Le cerveau humain cartographie les actions qui surviennent au-dehors et dans toutes les relations dans lesquelles entrent les objets et les actions, dans le temps et dans l'espace, relativement les unes aux autres et eu égard au vaisseau amiral qu'est l'organisme, unique propriétaire de notre corps, de notre cerveau et de notre esprit (Damasio, 2010, p. 82).

Dans les moments de communication difficiles, un changement de langage gestuel peut être l'expression d'une modification de l'état mental du locuteur, lui-même lié à un changement de la teneur émotionnelle de la situation de dialogue, comme le précise Turchet (2013) :

Le corps pourrait ainsi suppléer les « manques », en intervenant davantage, et il recourrait inconsciemment aux deux mains qui apparaîtraient ensemble, dans l'espace de communication, comme il le fait, par exemple, lorsqu'il traduit son impuissance en haussant les épaules ou en levant les bras au ciel, et ce, dans la plupart des cultures (p. 35).

Ainsi, la diversité des émotions humaines (peur, honte, espoir, joie...), dans la vie comme dans l'autorégulation des apprentissages, leur subjectivité et leur perception (liées aux affects) sont fonction des traits de personnalité et des identités, des croyances, des attitudes. Aujourd'hui, l'intérêt pour le concept d'*émotion*, polysémique voire transdisciplinaire⁴, impliquant les dimensions corporelle, perceptive et gestuelle et également la relation de l'émotion enseignant/apprenant en didactique des langues est croissant (voir Pairon, 2020, pour une synthèse). Les recherches montrent que les émotions sont détectrices de la pertinence d'un événement interne ou externe, elles dépendent également de la façon dont les individus interprètent les stimuli ; les émotions préparent des réponses appropriées en fonction de l'évènement déclencheur. Elles ne sont pas des états stables, mais des réajustements adaptés aux circonstances changeantes et aux évaluations cognitives. Sans entrer ici dans le détail des modalités cognitives des émotions, Pekrun et al. (2018) montrent que le sentiment subjectif, comme le plaisir d'apprendre, résulte de l'évaluation positive du contrôle et de la valeur d'une activité. Inversement, l'anxiété, liée à la peur (d'un oral académique par exemple) se caractériserait par un contrôle plutôt faible. À titre d'illustration, arrêtons-nous sur quelques témoignages de futurs professeurs de français non francophones (Colombie, Mexique, USA...) : ils sont extraits d'une recherche-formation sur la réflexivité enseignante⁵. Ces futurs enseignants pour la plupart ont été chargés (pour ce qui nous concerne) de mener une réflexion sur leurs représentations de l'évaluation durant leur trajectoire scolaire. Après une tâche préalable d'analyse de divers commentaires d'apprenants et d'enseignants sur cette question ont émergé les énoncés suivants, mêlant émotions et souvenirs, qui corroborent ces états émotionnels variables. En voici quelques extraits :

Le français me plaisait dans mon école mais l'arrivée en France, c'était une catastrophe, les gens étaient durs, se mettaient en colère parce que je ne comprenais pas – dans mon pays les gens sont très expressifs (Célia).

Chaque cours avec lui (professeur) était une source d'angoisse jusqu'au jour où j'ai dû passer l'examen final qui était un oral sur le cinéma italien. Son attitude générale m'a paralysée et j'ai réussi péniblement à avoir un 10 : L'examen fini, je n'ai même pas été déçu mais seulement soulagé d'en avoir fini avec lui et sa matière : je n'ai au final, bien sûr, rien retenu de ce que j'avais appris (Carmen).

⁴ Cf. Revue *Lidil* 48, 2013 ; *Émotissage* 2017, 2018, entre autres.

⁵ Ce recueil de témoignages s'inscrit dans le cadre d'une recherche-formation (Laboratoire DiltecEA2288 - Sorbonne-nouvelle Paris, Master 2 distance - *Didactique des langues*, Sorbonne nouvelle Paris). S'agissant du recueil des données, ils sont d'abord chargés de communiquer leurs impressions sur des témoignages écrits d'apprenants et d'enseignants (sur l'évaluation) puis de restituer à leur tour des souvenirs de leur parcours évaluatif de l'oral pendant leur trajectoire scolaire (*Et vous, quels sont vos souvenirs...*). Le recueil s'est fait de manière ouverte, sans orientation vers des émotions positives ou négatives.

Quand on apprend une langue, on se met dans la peau de quelqu'un d'autre - je m'étonnais moi-même, je suis capable de ça, et c'est déjà beaucoup pour moi (Samira).

Dès lors, aux deux composantes - médiations *cognitive et relationnelle* – nous ajouterions la *médiation émotionnelle*, parce qu'elle n'est jamais suspendue dans l'expérience de l'enseignement ni dans la mise en discours : elle s'éprouve et se définit par rapport à l'autre, avec l'autre, elle interfère aussi bien en contexte de formation, dans les tâches orales qu'en contexte d'évaluation ou dans la vie réelle. Gagnon et Dolz (2016) ont suggéré d'insérer, dans une grille d'évaluation de l'oral, les composantes de la voix et du corps, s'interrogeant si elles peuvent être un objet didactique, soutenant que c'est souvent « grâce à l'emprunt de techniques et d'outils propres au théâtre que ces objets sont déployés » (*ibid*, p. 47). Dans le prolongement, on soulignera ici qu'en 1912 déjà (la didactique de l'oral n'existant pas encore), G. Leroy, professeur au conservatoire (1885-1965) s'applique à élaborer une *Grammaire de la diction française*, au service de la diction au théâtre⁶. Il signe l'émergence de la rationalisation de l'oral en France ; celle des règles de l'oral, embryon de didactique qui intègre la voix et le corps (cf. Weber, 2013a).

Pour l'enseignant, entre passé et présent (élève puis enseignant), le tissage se noue et se transforme, entre souvenir, émotion et action future, comme en témoigne *ce retour sur le vécu des pratiques évaluatives* d'un enseignant (M2 distance, extrait du corpus *opus cité* :

À l'université, chaque évaluation était extrêmement cadrée avec des objectifs précis, définis en amont, ce qui nous donnait le sentiment d'un jugement le plus objectif possible, de conseils sur la manière de progresser ou d'évoluer, les profs commentaient le travail sans jamais mettre en cause la personne qui l'avait réalisé. Maintenant je procède de la même manière avec mes élèves et j'y tiens (Noa).

2.4. Médiation émotionnelle et évaluation ?

On comprend dès lors que la médiation (apprentissage/enseignant/ressources) est omniprésente et demande une certaine conscience de soi et de son groupe d'apprenants. Notre recherche-formation en cours⁷ vise justement à déterminer les potentialités entre la formation (en didactique des langues) et leurs actions (et intentions) pédagogiques lorsque ces mêmes enseignants planifient l'évaluation des compétences de l'oral. Les extraits suivants reflètent le vécu évaluatif des acteurs:

J'ai souvent associé (et sûrement encore maintenant) les bons résultats attendus avec efforts fournis. Beaucoup travailler pour une évaluation, il me semblait évident que la note devait être à la hauteur des efforts accomplis. J'aurais pu écrire cette phrase au présent, car j'ai encore du mal à prendre du recul (Charles).

⁶ Le terme *diction* est à considérer au sens de « l'ensemble des règles qui régit le langage parlé, l'art de dire, à une époque où l'oral se limite à la lecture à haute voix ». Dans son livre II, Leroy consacre un chapitre à la *Culture du corps : gout des attitudes- tenue debout/ assise – geste : sobriété, harmonie – vérité : gestes de la tête, mouvement de l'œil, qui en sont les miroirs* (Leroy, cité dans Weber 2013b et pour plus de précisions).

⁷ L'expérimentation (en chantier) est réalisée en 2019-20 auprès de 90 étudiants de master distance. La diversité de contextes de culture éducative est également une facette intéressante pour le chercheur. Une tâche de conceptualisation des mécanismes de l'oral (abordés dans leur formation initiale) puis d'ingénierie (de didactisation d'une séquence avec les composantes de leur choix) leur a été proposée. Elle est clôturée par l'élaboration réflexive et critique de modalités d'évaluation (élaborer la consigne et délimiter des critères d'évaluation). Le tout est terminé par un bref débriefing au titre de bilan.

De manière générale, je déteste les examens oraux qui sont, pour moi, source de stress. Mais j'ai un bon souvenir de mes épreuves orales de langues au baccalauréat. Même si je stressais beaucoup, les professeurs nous avaient bien orientés et expliqué ce qui est attendu - j'étais confiante et préparée et sereine. Je garde ça en mémoire pour mes futurs élèves (Tatiana).

Dans cette dynamique (théorique et pratique), l'action est adossée à des formes et des pensées déployées dans une situation professionnelle, formes transférables et débouchant sur des savoir-faire réutilisables pour devenir expert. La question est aussi de savoir si ces professionnels novices sont en mesure de s'affranchir de leurs propres représentations, quand il faut identifier les composantes contextuelles et les adjoindre à l'évaluation. Une forme d'insécurité enseignante peut en effet fragiliser l'action ; Rivière (2016) souligne à ce propos que « les étudiants ont à cœur que les candidats soient à l'aise, mais c'est aussi peut-être leur propre insécurité qu'ils tentent de maîtriser » (ligne 49-51, *en ligne*). Il importe de réfléchir au comment formaliser une démarche de formation pour les futurs enseignants, sachant que tout vécu évaluatif présente des résonances dans la démarche de futur enseignant. Les propos de Noa (plus haut) et Véronica (ci-dessous) en témoignent :

Je cherchais partout la note. La panique ! J'ai alors regardé les commentaires de l'évaluateur. J'avais reçu de très bons commentaires et je me rappelle jusqu'à aujourd'hui les sentiments qui m'ont envahi : une joie que je ne peux pas exprimer par mots, de la confiance, de la fierté, de la reconnaissance pour tous mes efforts. Le soulagement ! (Véronica).

Ainsi, pour le chercheur, désenclaver les tensions récurrentes entre apprentissage et évaluation de l'oral n'est pas vain, à condition de bien connaître les éléments impliqués et les mécanismes sous-jacents. Ce désenclavement des tensions entre apprentissage et évaluation de l'oral passe par une bonne connaissance des mécanismes parlés (Weber 2013b; 2018a)⁸ : les principaux traits de variation de prononciation, les rôles social et fonctionnel de la syntaxe parlée et ses principales tendances (Weber et Lefevre, 2020), le repérage lexical avec ses choix autres qu'à l'écrit... Une telle déconstruction de l'objet *oral*, permet alors de déplier le tissu de l'interaction verbale et de saisir le réseau d'éléments conjoints qui fonde les conduites d'interprétation et de production.

Si l'on souhaite évaluer des performances orales *sans les dénaturer* (cf. introduction du numéro, Gagnon et Colognesi, 2021), il nous semble donc utile de les modaliser en situation d'interaction pour y intégrer gestes, intentions, choix verbaux, etc., reflétant eux aussi des traces d'émotion). Ces composantes opératoires légitiment les formes codées de la communication. Plusieurs leviers semblent intéressants à aborder pour concilier ces paramètres et pour ne pas dénaturer les échanges. Si ce tout peut en apparence paraître complexe aux yeux des praticiens, nous verrons à la suite les écueils à éviter avant de suggérer quelques pistes didactiques.

3. Interaction orale et évaluation : honorer le caractère naturel du langage

⁸ Cette recherche participe d'une grammaire de l'oralité en didactique du FLE et s'écarte du paradigme idéologique d'une langue uniforme et homogène. La nature adaptative du système langagier ainsi préconisée vise à répondre au profil de l'apprenant plurilingue doté d'une compétence et d'un répertoire multiformes.

Des considérations sur la place qu'occupent les diverses formes de médiation dans le continuum linguistique et communicatif ayant été posées, nous examinons maintenant la possible intégration de ces signaux, auxquels s'ajoutent toutes les autres marques d'oralité dans l'évaluation des compétences orales. Est-ce possible d'en suggérer une vision élargie voire décomplexée, sans alourdir les procédures ?

3.1. Construction du sens et interprétation : une priorité

En se focalisant sur la forme du langage, héritage de la culture scolaire, les praticiens minimisent souvent la nature dynamique de la constitution du sens en contexte, pourtant essentiel. Avant toute production orale, *comprendre* est le vecteur même de la socialisation et suppose une interprétation lorsqu'on traite l'information : cette dernière n'est pas fragmentée mais s'insère dans un ensemble coordonné d'informations et de signaux traités, garants de la compréhension. Plus que sur l'explication des mots, c'est sur une progression pragmatico-sémantique et hypothético-déductive que le formateur doit bien souvent s'appuyer pour développer le caractère multidimensionnel de la compétence à communiquer. Deux entrées de ce guidage s'imposent et pourront être intégrées à l'évaluation ensuite :

- centrer l'attention sur ce que l'apprenant a compris et questionner le coût des indices (n'est-il pas trop élevé ?) ;
- s'interroger sur l'interprétation socioculturelle du contexte et valoriser par un travail pédagogique les inférences : à tout moment en effet, l'apprenant doit être en mesure d'ajuster, de modifier, d'adapter ses stratégies à son interlocuteur, savoir comment faire ses choix et comment se comporter.

Ces différents points peuvent faire partie du tableau des critères d'évaluation inscrits dans le champ qu'on peut appeler pragmatique et sociolinguistique, tel que suggéré par le CECRL ou *Cadre*, 2001/2018).

Les appréhensions sur le sens sont à prendre en compte pour une coopération réussie : quel praticien n'a pas sous-estimé le degré de compréhension de son groupe-classe, constitué d'apprenants silencieux, d'apprenants en état de confusion sans en être vraiment conscients ? Les témoignages de futurs enseignants en témoignent :

Mon activité ne fonctionnait pas bien, les élèves prenaient peu la parole et c'est seulement un peu plus tard que j'ai réalisé que le débit du dialogue (d'écoute) était trop rapide et comportait un mot qui les bloquait. Je m'étais focalisée sur d'autres choses (Edouardo).

Je ne comprenais pas pourquoi il refusait de parler avec les autres, il ne pouvait pas progresser. Je me demandais comment faire ; lorsque j'ai dit que l'évaluation finale portait sur un dialogue à trois, il a commencé à coopérer (Radwan).

3.2. Stratégies et savoir-être : de la négociation à la coopération

L'aide au déclenchement naturel de la négociation de sens, qui intègre la prise en compte des rôles, des mouvements d'intention ou d'avertissements (par exemple les expressions de persuasion, de validation d'un propos ou d'opposition de ce que dit l'interlocuteur, les différents signaux présents) est un tout qui atteste de cette coopération négociatrice par des

stratégies d'interaction. Les descripteurs du *Cadre*⁹ indiquent que coopérer veut dire que l'apprenant « peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours » et qu'il « peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion » (p.71).

Parfois, au plan linguistique, un décodage simultané entre signaux para-verbaux et éléments linguistiques entraîne un traitement complexe de la situation. Or, quand la coopération s'établit difficilement, le doute s'installe, les outils langagiers manquent, l'apprenant déploie des stratégies (teintées d'émotions) pour remédier aux difficultés de compréhension rencontrées dans la communication (un rire nerveux, un silence inexpliqué, un obstacle caché d'un bon déroulement de l'échange). Ce pan des conduites fait aussi partie de la coopération : le *Cadre* signale que l'apprenant « peut prévoir et préparer la façon de communiquer les points qu'il/elle veut transmettre en exploitant les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression qu'il/elle trouve et dont il/elle se souvient » (*Cadre, ibid*, p. 53)¹⁰.

Là encore, les signaux affectifs (colère, ironie, empathie) orientent la perception vers la compréhension grâce au guidage pédagogique qui aide à les pointer. Les appréhensions sont rarement visibles, car inexprimées ou inconscientes, elles génèrent une forme d'insécurité, surtout quand les mouvements discursifs, par nature hétérogènes, sont en permanence modifiés.

Faire progresser l'action langagière, c'est admettre que des significations nouvelles s'actualisent sans arrêt dans les énoncés, au fur et à mesure que le discours évolue. Ces stratégies sont à prendre en considération dans une évaluation par un volet « Stratégies et savoir-être » qui peut figurer dans la grille d'évaluation élaborée pour la tâche demandée. Dans la situation d'interaction (jeux de rôles par exemple) ou de repérage d'indices par exposition au français naturel, l'enseignant guide l'apprenant vers la reconnaissance des signaux en présence en toute connaissance de cause. Dès lors, une question résiste : peut-on concilier ce tout ?

4. Des marques de l'oralité dans l'évaluation selon un mode intégratif

À présent, il s'agit de voir comment rendre opératoire ce mode d'intégration des traits parlés et des signaux de la voix ou du corps, hautement pragmatiques et affectifs, par un outil simple et adaptatif.

4.1. Développer les micro-fonctions communicatives

En développant ainsi la conscience langagière qui n'est autre qu'une *conscience grammaticale de l'oralité* (Weber, 2018a ; 2018b), l'apprenant va pouvoir déployer socialement les traits de compréhension par le jeu des inférences et le repérage des signaux para-verbaux qu'il maîtrise de façon raisonnée (ou non).

En élaborant une micro-consigne (qui va de pair avec la planification de la tâche), le praticien n'hésitera pas à démultiplier en constituants implicites, les composantes du langage en

⁹ La référence au *Cadre* est mentionnée, non par une profonde conviction mais par la fréquence d'usage des praticiens et des éditeurs de manuels.

¹⁰ L'interaction guidée et le genre académique (exposé, débat) traités dans de nombreux travaux sont ici volontairement écartés.

présence ou attendues. C'est une manière d'indiquer un fil conducteur à l'apprenant. Ces signaux, recouvrant des aspects jusque-là restés en marge de la langue, peuvent-ils entrer dans une grille d'évaluation sans que cette dernière devienne fastidieuse ? Nous proposons de les représenter (ou les lister) en quatre grands ensembles dans une grille évaluative selon diverses entrées : la mise en voix dans sa valeur fonctionnelle ; la posture ; la prononciation et la prosodie, couplée à la réception / compréhension :

Tableau 1 illustratif

Compétences	Critères
Sociolinguistique Réception / compréhension	Sens et contexte : Interprétation et adaptation Valeur fonctionnelle et pragmatique de la mise en voix (manière de dire ou intonation)
Stratégies : savoir-faire & savoir-être socioculturels Stratégies infraverbales : ensemble de signaux hors de la communication verbale	Maitriser les actes de parole et savoir coopérer, incluant les marques d'émotion : tête, corps, gestes, regards, mouvement des yeux, du visage. Signaux relatifs aux postures et signaux para-verbaux : tête, corps, gestes, regards, mouvement des yeux, mimiques du visage.
Prononciation - phénomènes articulatoires - sonorité des voyelles, accentuation Prosodie Rythme, intonation, accentuation	Reconnaissance et production de consonnes proches de la langue cible Capacité à prononcer les voyelles en langue cible Marques à valeur expressive, r, intonation ou marques à valeur sociale et affective (de renforcement ou de mise en valeur) et débit (lent, répétitif, fluide).
Linguistique (selon le genre convoqué)	Aspects langagiers typiques des usages syntaxiques, temporels, du répertoire lexical (allant de la périphrase au lexique adapté et précis).

De toute évidence, ces principaux axes (ils ne sont pas exhaustifs) sous-entendent que le praticien connaît les composantes rattachées à chacune des entrées (ou mots-clés). Par exemple, « Posture et signaux para-verbaux » incluent les signaux de la face (regards, grimaces, mouvements de la tête et de la bouche) mais aussi les gestes, les mimiques, la place des membres du corps dans l'espace d'échange. Il va de soi que lorsqu'un praticien considère que certains critères linguistiques devraient entrer dans le dispositif d'évaluation, il pourra les faire apparaître dans la consigne. Le savoir-faire aussi (et conjointement le savoir-être) constituent un vaste potentiel dans cette médiation parce qu'ils portent la trace des stratégies émotionnelles pour se positionner comme acteur social : par essence un échange est rarement neutre. C'est aussi une manière de faire valoir la confiance qui mène vers l'efficacité du savoir-être, car elle met en jeu et légitime le répertoire verbo-culturel (non développé ici). Un autre levier pour progresser est celui de désenclaver le caractère multidimensionnel de la parole dans les micro-tâches (par exemple la prononciation, la syntaxe ou le lexique) : pourquoi ne pas valoriser une évaluation formative portant juste sur une ou deux composantes saillantes,

liée(s) à une tâche donnée ? D'ailleurs, lorsque la formation en linguistique de l'oral et en phonétique est suffisamment solide, le futur enseignant parvient à jongler avec ces dites composantes plurielles. Dans l'exemple suivant, Maissane, future enseignante de FLE, suggère l'exposition à une ressource audio-visuelle avant de proposer une micro-tâche de compréhension-production orale. Les composantes à évaluer (au choix) avaient déjà été travaillées au préalable. Voici ce qu'elle propose :

Visualisation, repérage d'indices et stabilisation des composantes de la parole.

À partir d'un dialogue extrait du film « Intouchables » (Nakache & Toledano, 2011, avec O. Sy & F. Cluzet) disponible en ligne (*youtube*)¹¹, *observez le style vestimentaire de ces trois personnages, leurs gestes et leur posture, faites des hypothèses sur leurs motivations, sur les codes sociaux. Quel rôle jouent ces signaux dans cet entretien d'embauche ?*

Les principales réactions des apprenants prélevés se déclinent comme suit :

- La secrétaire : assise à son bureau un stylo à la main, son attitude est un peu froide (elle reste les bras croisés). Elle est bien habillée et a l'air très élégant (milieu supposé aisé), recruteuse dans cet entretien d'embauche d'un auxiliaire de vie.
- Philippe (en fauteuil roulant) : Il a peu de gestes à cause de son handicap, mais il est bien habillé d'un costume élégant. Il a l'air calme et patient : on suppose qu'il est issu d'un bon milieu parce qu'il est propriétaire des lieux. Il est le principal concerné par l'embauche.
- Driss (candidat à l'emploi) : Il bouge beaucoup, qu'il soit debout ou assis. Par ses nombreux petits mouvements, on voit qu'il est très impatient (dans l'attente de faire signer son papier demandé par les Assédic (certifiant qu'il a été présent à l'entretien)). Il porte une vieille veste de cuir et un jean, il est à priori de classe sociale plus ordinaire.

Le repérage des signaux, représentés par une fiction (un film), reflète le rôle social joué par les protagonistes : la posture de méfiance de la secrétaire (regard fixe, marques de tension dans le visage), face à un candidat un peu atypique refusant de se soumettre aux codes et pensant qu'une fois de plus sa candidature serait refusée parce qu'il est « jeune de banlieue ». Son état est nerveux voire agressif, tant par ses mots que dans sa posture (gestuelle très marquée, nervosité, occupation de l'espace exagérée...). Le retour réflexif du futur praticien ci-dessous (cf. formation-recherche ci-dessus) montre comment le potentiel de transférabilité de sa compétence (ici le rôle des signaux intégrés à une tâche naturelle) est socio-culturellement riche, comme l'atteste le retour réflexif sur l'expérience de l'enseignante :

Je ne pensais pas qu'un si bref visionnage permettrait de relever autant d'indices et qu'ils pouvaient jouer un tel rôle dans la compréhension d'un échange – Avant je n'évaluais que la grammaire et la syntaxe, un peu la prononciation (Maissane).

Au cours de l'énonciation, les signaux émergent, ils surgissent du contexte et par le contexte. C'est souvent la réponse de l'interlocuteur qui conditionne le choix énonciatif dans les tours de parole. Ce choix naît du caractère instantané de la mise en discours parlé (on n'a pas

¹¹ Il s'agit d'une relation entre deux hommes issus de milieux différents : Driss, homme d'origine sénégalaise vivant en banlieue parisienne, récemment sorti de prison, et Philippe, aristocrate tétraplégique, à la recherche d'un auxiliaire de vie.

beaucoup de temps en LE pour penser ses réponses). Le discours parlé est improvisé, spontané, il nécessite sans cesse une réorientation du potentiel énonciatif, lui-même tributaire des acquis et des outils linguistiques à disposition de l'apprenant. Selon les schémas interactionnels que l'apprenant doit maîtriser (conversation entre deux locuteurs, discussions formelles, réunions), les micro-fonctions communicatives qu'il doit savoir contrôler (répliques argumentées, anticiper et prévoir ce qu'il va énoncer) sont fonction de ce qu'il sait déjà faire et reflète ses besoins. L'apprenant doit aussi tenir compte des ressources à manipuler et intégrer certains signaux de l'interaction (gestes, postures, variations des intonations, bruits et chevauchements de parole). L'ensemble peut être fractionné lors d'une évaluation formative, mais chacun des éléments doit être bien explicité par l'enseignant pour responsabiliser l'apprenant. Tout ce travail prévisionnel d'identification, de planification et de précision des marqueurs à mobiliser facilite le contrôle et la planification en amont de l'évaluation.

On comprend donc que, dans le cadre d'une évaluation formative, rien ne sert de tout évaluer, on évite alors la surcharge cognitive. L'aisance à communiquer est en effet inhibée si les contraintes langagières sont trop nombreuses. On peut se focaliser sur l'adéquation au style du locuteur, une autre évaluation peut porter sur le lexique et l'intonation, car non seulement l'apprenant non francophone souhaite s'imprégner d'expressions typiquement françaises, mais il doit aussi apprendre à décoder l'association mot/intonation (*ça crève les yeux/ on n'est pas sorti de l'auberge/c'est du joli*) qui, selon le contexte d'énonciation et le choix intonatif, peut altérer le sens de l'énoncé, son extension allant du figuratif à l'abstrait. En LE, le lexique à l'oral n'est pas une citerne de mots à connaître, ni une typologie linguistique qui fonctionne dans le vide mais un ensemble dynamique d'éléments à manipuler : des emprunts (*cool, joke*), des collocations (*un bronillard à couper au couteau, des nerfs d'acier*) dont le sens est connoté et se déduit. Ces choix visent à produire de l'effet dans l'échange.

4.2. Vers une posture d'ouverture pour laisser émerger les aptitudes de l'apprenant

Les usages pragmatiques, les signaux qui donnent sens à l'échange, ne sont pas faciles à didactiser par les futurs enseignants, les observations de notre recherche-formation (auprès des 90 étudiants en formation initiale master 2) l'attestent. L'exposition à ces signaux (tâche d'observation/interprétation) est, encore une fois, très importante. Pour ne pas dénaturer l'évaluation de l'oral, l'enseignant peut autoriser l'apprenant à équilibrer ses ressources et mettre en œuvre ses aptitudes ; employer des moyens - autres que linguistiques -, pour compenser un manque éventuel. Les postures corporelles complètent une expression, des éléments tels que *voilà, bon, je disais* sont des éléments fonctionnels au service de la médiation et peuvent éviter la rupture communicationnelle.

Un tel positionnement fondé sur la confiance, par un accompagnement qui est facilité par la clarification du but à atteindre et le partage (apprenant /enseignant), peut bien entendu reposer sur l'élaboration d'une grille auto-évaluative ajustable et adaptable précisant les composantes à mobiliser (en production) ou à savoir identifier (en compréhension/interprétation). Un tel outil est susceptible d'encourager les usages parlés le plus naturellement possible. Si l'apprenant parvient petit à petit à mesurer, à estimer ses points forts et ceux qui sont encore à parfaire, ce sera grâce à l'intentionnalité et à la maîtrise métalinguistique des outils langagiers, ce que nous appelons *médiation cognitive* évoquée. À toutes les étapes d'apprentissage (cf. l'orientation proposée par le *Portfolio européen pour les*

langues), l'approche *auto-évaluative et stratégique* est mise en avant, responsabilisant l'apprenant en assurant une mise à jour ponctuelle de son apprentissage.

5. Bilan conclusif : vers un dépassement de paradigme de l'évaluation de l'oralité

L'évaluation des compétences orales (oralité) n'a rien d'une révolution et bien des contextes d'enseignement/apprentissage sont ici écartés. Nous avons voulu montrer comment l'évaluation peut « ne pas être dénaturée » et peut ne pas ressembler à un relevé aseptisé ou fastidieux de performances qui ressemble à un répertoire méta-évaluatif (*c'est faux, on ne comprend pas, on ne dit pas...*). La production langagière est d'abord le fait d'une organisation interne et d'une somme de composantes langagières au périmètre large à valoriser.

Mettre en exergue les transformations et les ajustements d'ordre cognitif en présence dans la réflexivité enseignante permet de dépasser la seule révision de la forme (qui n'en est que la manifestation). Évaluer selon un mode intégré à l'échange est une négociation (entre apprenant et enseignant), une appréciation formative fondée sur la responsabilisation, source première de motivation. Ce mode d'évaluation favorise l'autorégulation¹² par des corrections rétroactives suggestives, car il porte sur l'action participative, sur l'évolution en toute connaissance de cause du répertoire et des stratégies. Les signaux pragmatiques (visage, tête et mouvements du corps) et les émotions sont intégrés dans les compétences orales.

Bien des développements sont encore à explorer notamment le fait que la perception des émotions varie selon les cultures (inhibées ou extériorisées), ce qui rend la coopération délicate et atteint l'identité des sujets. Cependant, ce mouvement intégratif et élargi des composantes enseignées (et préalablement planifiées) et évaluées est une condition de réussite. Une telle démarche permet d'écarter la subjectivité de l'enseignant et l'insécurité langagière et émotionnelle des apprenants.

¹² On entend par *autorégulation*, l'ensemble des stratégies cognitives (être capable de débattre en public) pour résoudre une tâche et métacognitives (les opérations d'autocontrôle) mises en œuvre, comme l'entend Bandura (2006) : pour guider son autorégulation, pour savoir quels efforts il faut faire, quelles stratégies adapter, l'apprenant doit être responsabilisé.

6. Bibliographie

- Baider, F., Cavalla, C., & Cislaru, G. (2020). *Apprentissage des langues, Compétence pragmatique, Interculturalité*. In Géron G. & Oger E. (dir.), Ed. L'harmattan.
- Cadre européen commun de référence. *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018), <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Collige, V. (2015). La prononciation en classe : apprendre ensemble, avec le corps, “en pleine présence”. *Le langage et l'homme*, vol. L, 2, 81-94.
- Coste, D. & Cavalli M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, disponible en ligne.
- Coste, D. & Gauthier R.-F. (2021.) *L'oral dans l'éducation*, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 86, avril 21. <https://doi.org/10.4000/ries.10183Pra>
- Damasio, A. R. (2010). *L'Autre moi-même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Odile Jacob.
- Dewaele, J.-M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22, 23, disponible en ligne.
- Earl, L.M. (2003). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Li, C., & Dewaele, J.-M. (2020). The predictive effects of trait emotional intelligence and online learning achievement perceptions on foreign language class boredom among chinese university students. *Foreign Languages and Their Teaching*, 5, 33- 44.
- Fulcher, G., Davidson, F., & Kemp, J., (2011). Effective Rating Scale Development for Speaking Tests: Performance Decision Trees. *Language Testing* 28, 5-29.
- Gadet, F. (1997 [1989]). *Le français ordinaire*, 2^e éd. Armand Colin.
- Gagnon, R., & Colognesi, S. (à paraître). Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(3).
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? *Le français aujourd'hui* 195, 63-76. Disponible en ligne.
- Grice, P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- Griggs, P. (2007). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères*. L'Harmattan.
- Goffman, E. (trad.fr 1987). *Façons de parler*. Minuit.
- Gumperz, J. (1989). Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle. *Les éditions de minuit*, trad.fr 1989.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. ESF.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier-Crédif, coll. Langues et apprentissage des langues.
- Jorro A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. De Boeck Université.
- Pairon, J. (2020). Perception des émotions, langues et cultures, *Apprentissage des langues : compétence pragmatique et interculturalité*, Géron G. et Oger E. (dir.).Ed. L'harmattan.
- Mc Neil, D. (2005). *Gesture and Thought*. University of Chicago Press.

- Melo-Pfeifer, S., & Schröder A., (2018). Les tâches de médiation dans les manuels de FLE pour le secondaire en Allemagne, *Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? Les cahiers de l'Acledle 15-3*, disponible en ligne.
- Millard, W. (2021). L'oratie dans les écoles anglaises, *L'oral dans l'éducation, Revue internationale d'éducation de Sèvres 86, avril 21*, <https://journals.openedition.org/ries/10183>
- Narcy-Combes, J. P. (2009). La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplint, 28(3)*, 26-38, disponible en ligne.
- Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2018). Functions for learning and achievement. *Emotions at school*, 30-52.
- Rivière V. (2016). Communiquer en situation d'évaluation certificative : analyse de débriefings en formation initiale d'enseignants du français langue étrangère », *Communiquer, 18*, <http://communiquer.revues.org/2070>
- Schön, D. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-2022). Presses universitaires de France.
- Tozzi, M. (2021) Une pratique orale réflexive dès l'école primaire en France : la discussion à visée philosophique, *Revue internationale d'éducation de Sèvres 86*, 101-109
- Turchet, P. (2013). Langue maternelle et langue seconde : approche par l'observation gestuelle, *Langages, 192*, 29-43.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. De Boeck Université.
- Vygotski L., 1985 [1934]. *Pensée et langage*. Messidor Éditions Sociales.
- Weber, C., Lefevre F., (2020). *Mais ça craint pas un peu là bas !* Entre linguistique de l'oral et didactique, l'étude de ça dans le cadre de l'exploitation du corpus CFPP2000, Lefevre F. Weber C., *Didactisation du français vernaculaire*, P U Caen, 15-36.
- Weber, C. (2018a). Grammaire de l'écrit grammaire de l'oral, quelles contextualisations ? *Enseigner la grammaire : description, discours et pratiques*, A.C. Santos (Portugal) et C. Weber (dir.), Ed. Le manuscrit, collection Histoires des langues et cultures étrangères, 199-220.
- Weber, C. (2018b). La syntaxe des énoncés parlés dans la *Grammaire actuelle contextualisée du français : réflexion et positionnement pour une grammaire de nature adaptative. L'information grammaticale 157-07*, pp. 46-53.
- Weber, C. (2013a). « La Grammaire de la diction française (1912) : sur les traces de la didactique de l'oral cent ans après... », *Éducation aux langues : contextes et perspectives. Hommages à J. C. Beacco*. Riveneuve, Série « Langues et perspectives didactiques », 53-73.
- Weber, C. (2013b). Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé. Ed. Didier, Collection Langues et didactique.