
Quelle place et quel traitement de l'évaluation en production de l'oral ?

Aménagements de séquences « prêtes à l'emploi » à partir d'une revue de la littérature

A Review of the Significance and the Treatment of Assessment When Teaching Oral Communication
Rearrangement of Ready-to-Use Teaching Sequences

Roxane Gagnon, Sonia Guillemin et Charlotte Lebreton



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/10765>

DOI : 10.4000/14r9g

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Roxane Gagnon, Sonia Guillemin et Charlotte Lebreton, « Quelle place et quel traitement de l'évaluation en production de l'oral ? », *Tréma* [En ligne], 64 | 2025, mis en ligne le 11 septembre 2025, consulté le 25 septembre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/trema/10765> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/14r9g>

Ce document a été généré automatiquement le 25 septembre 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

Quelle place et quel traitement de l'évaluation en production de l'oral ?

Aménagements de séquences « prêtes à l'emploi » à partir d'une revue de la littérature

A Review of the Significance and the Treatment of Assessment When Teaching Oral Communication
Rearrangement of Ready-to-Use Teaching Sequences

Roxane Gagnon, Sonia Guillemin et Charlotte Lebreton

Introduction

- 1 La question de l'évaluation de l'oral a récemment fait l'objet de plusieurs travaux (Dumais et al., 2015 ; Gagnon & Colognesi, 2021 ; Colognesi & Gagnon, 2022 ; Wiertz et al., 2021). Les initiatives des chercheur·e·s visent à outiller davantage les enseignant·e·s à saisir un objet qui, par nature, échappe à l'évaluation. Parmi les raisons les plus communément admises, relevons le fait que la communication orale se déroule en temps réel, que sa mise en bouche, sa mise en corps et en espace touchent à l'expérience sensible et qu'il est difficile de la décomposer en unités (Garcia-Debanc, 1999 ; Gagnon et al., 2019). Comme poser la question de l'évaluation implique de considérer le contexte d'enseignement (Pasquini, 2021), un regard réflexif sur l'évaluation de l'oral trouve toute sa pertinence dans ce numéro collectif. En effet, la valeur, la validité d'une action d'évaluation dépend de son alignement au contexte, à savoir aux besoins des élèves, aux prescriptions institutionnelles et à la conduite de l'enseignement.
- 2 Dans ce texte, nous prenons appui sur une revue systématique de la littérature pour interroger la place et le traitement de l'évaluation de la production orale en français langue de scolarisation dans deux séquences conçues et expérimentées dans le cadre de projets de recherche-développement en Suisse romande au cycle 2 du primaire (élèves

de 8 à 12 ans). L'évaluation de la production orale est appréhendée tant dans ses manifestations externes, en vue de l'ajustement des dispositifs d'enseignement, que dans ses manifestations internes en lien à l'autorégulation (Allal & Mottier-Lopez, 2007 ; Colognesi et al., 2020). Quatre parties structurent la contribution. Les deux premières parties fournissent des éléments de contexte et précisent le cadre théorico-méthodologique de la recherche. La troisième partie du texte comprend les résultats de la revue systématique de littérature. Nous y détaillons d'abord les contextes des travaux recensés, les formes et visées de l'évaluation eu égard aux objectifs de recherche. Notre attention se porte ensuite sur les objets oraux pointés dans les travaux, les dispositifs d'enseignement et d'évaluation, ainsi que les principaux outils d'évaluation. La revue systématique pointe un nombre important d'études, ce qui nous permet d'identifier des pratiques signifiantes, en considérant la validité interne des recherches, les résultats concluants des expérimentations et leur correspondance à nos contextes d'étude (Gernsten et al., 2007). Ainsi, dans la quatrième partie du texte, les constats issus de la recension systématique nous permettent de repenser la place et le traitement de l'évaluation au sein de deux séquences prêtes à l'emploi, de manière à favoriser l'articulation des différentes phases de la séquence et la progression des apprentissages des élèves dans notre contexte, le canton de Vaud.

Problématisation

- 3 Un projet de recherche-design, mené depuis 2018 et consacré à la validation de séquences portant sur la production orale, nous a permis de collaborer de manière active avec plus d'une trentaine d'enseignant·es vaudois·es vaudois·es et valaisan·nes des trois cycles de la scolarité obligatoire¹ (Gagnon et al., 2018 ; Gagnon et al., 2019 ; Gagnon et al., 2023 ; Gagnon et al., 2025). Nos échanges avec eux·elles nous ont permis de constater qu'ils·elles manquaient d'aisance vis-à-vis de l'évaluation de l'oral, malgré les outils et l'accompagnement proposés par le projet de recherche-design. Les maîtres disent manquer d'entraînement et d'accompagnement devant la nouveauté que représente l'évaluation de l'oral. De même, ils·elles craignent de devoir justifier aux parents un travail moins conventionnel qui peut paraître plus subjectif, moins formel. À la suite de nos analyses des productions des élèves et des outils d'évaluation expérimentés par les enseignant·es au cours des séquences validées, nous avons identifié un ensemble de difficultés liées à l'évaluation et à la conduite de séquences sur la production de l'oral : le traitement cloisonné des dimensions de l'oral qui conduit à un enseignement par consignes juxtaposées ; l'établissement de critères à partir de l'évaluation diagnostique au moment des productions initiales ; la sélection et définition des critères et des indicateurs des grilles d'évaluation certificative ; l'explicitation de gestes de régulation en cours de séquence ; la mise en place de gestes ou d'outils de différenciation en amont de la séquence ; la place et le contenu des réorientations par les élèves (Gagnon et al., 2023 ; Gagnon et al., 2025).
- 4 Au moment de l'étape d'évaluation et de révision du projet, en accord avec les étapes de la recherche en vue du développement d'outils, nous avons voulu revoir, affiner, les outils d'évaluation proposés dans les séquences didactiques issues du projet (Harvey & Loiselle, 2008 ; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015). Les deux séquences à réviser concernent la production de l'oral au cycle 2 du primaire (élèves de 8 à 12 ans) et

portent sur les genres de l'histoire inventée et de l'entretien radiophonique. Ces séquences ont été conçues en collaboration avec les enseignant·es.

- 5 Notre démarche d'évaluation-révision prend appui sur une recension d'écrits traitant de l'évaluation de la production de l'oral de manière à dégager un ensemble de pistes possibles. Il s'agit ensuite de faire dialoguer les propositions des chercheur·euse·s aux contraintes et aux caractéristiques des contextes d'expérimentation de nos séquences pour penser les aménagements pertinents en vue de favoriser les apprentissages des élèves.

Cadre théorico-méthodologique

- 6 Ancré dans le champ de la didactique du français, le projet de recherche vise à développer des séquences d'enseignement, conçues comme des suites d'activités organisées, avec un début et une fin, autour d'un genre textuel oral. La séquence constitue la trame qui organise un ensemble de stratégies d'intervention ; l'évaluation y est appréhendée comme un ensemble de régulations, intervenant à différents niveaux et selon diverses modalités (Schneuwly & Bain, 1993). Cette manière de penser l'évaluation permet d'articuler les deux objectifs fondamentaux de la recherche, à savoir l'établissement de lignes de progression relatives à la maîtrise des capacités orales et la conception d'outils d'évaluation qui rendent compte des caractéristiques propres au genre oral travaillé et de son appropriation par l'élève. Elle vise à rendre compte de la production orale dans sa complexité et dans sa globalité et requiert des outils d'évaluation critériés, standards et adaptés, qui permettent d'articuler les dimensions génériques et spécifiques du texte oral (Gagnon et al., 2019). L'analyse de productions des élèves, croisée à la lecture des objectifs des prescriptions officielles, permet d'aborder la question de ce qui rend un indicateur constitutif, non constitutif ou accessoire de la production orale ; cette validation permet de construire de manière conjointe une « conceptualisation didactique de ce qui peut être évalué, à quel titre et de quelle manière » (de Pietro et al., 2016, p. 129).
- 7 Dans l'enseignement, l'évaluation sert différents objectifs et épouse diverses formes, lesquelles sont, à l'heure actuelle, difficiles à définir de manière claire et précise en raison de l'absence de consensus : « conscients de cette dérive, certains auteurs appellent à différencier trois fonctions principales, celle de réguler, de certifier, d'orienter puis, si besoin, d'identifier des fonctions annexes ou secondaires » (Mottier Lopez, 2021, p. 11). Si on revient aux définitions données par Hadji (2000), l'évaluation diagnostique est une évaluation effectuée avant la séquence et elle a pour but de produire des informations en vue d'orienter l'enseignement. L'évaluation formative, toujours selon Hadji (2000), s'effectue pendant l'enseignement ; elle guide l'élève et lui fournit des informations, de même qu'à son enseignant·e en vue d'une régulation. L'évaluation certificative atteste du degré de réussite ou de performance à l'épreuve évaluée ; elle se rattache à l'évaluation sommative qui se situe en fin de séquence et sert à établir un bilan des connaissances acquises (Hadji, 2000). Ces différentes approches permettent de concevoir une évaluation plus riche, plus nuancée et davantage centrée sur l'élève, tout en favorisant une progression continue et cohérente des apprentissages.
- 8 Dans le projet de recherche-design, la mise à l'épreuve progressive du prototype de séquence par les enseignant·es participant·es prévoit le recueil d'exemplaires des

productions orales d'élèves. Les prototypes des séquences sont construits à partir d'une modélisation didactique d'un genre textuel inscrit dans le Plan d'études romand (CIIP, 2010). Ils épousent la structure des séquences didactiques développée par J. Dolz, B. Schneuwly et leurs collaborateurs-trices (1998/2016 ; 2001), avec mise en situation, production initiale, modules, production finale. Les séquences ont la particularité d'intégrer une étape de production intermédiaire à mi-parcours. Divers supports y sont mobilisés pour outiller la planification et structuration du texte, pour conduire à une production orale qui mobilise la parole spontanée de l'élève. Les productions d'élèves initiales, intermédiaires et finales, recueillies en cours et à la fin des séquences, font l'objet d'analyses concertées lors des séances de travail entre chercheurs-euses et enseignant-e-s et servent à développer les outils d'évaluation proposés dans les séquences construites.

- 9 Pour revoir, affiner nos outils d'évaluation et repenser leur place dans les séquences d'enseignement, nous procédons en deux temps : nous effectuons d'abord une revue systématique de travaux portant sur l'évaluation de l'oral en français langue de scolarisation ; puis, nous identifions les forces et limites des séquences et outils élaborés lors de la recherche-design et proposons des aménagements appuyés sur les résultats de la recension d'écrits.

Partie 1 : Recension systématique de travaux sur l'évaluation de la production de l'oral

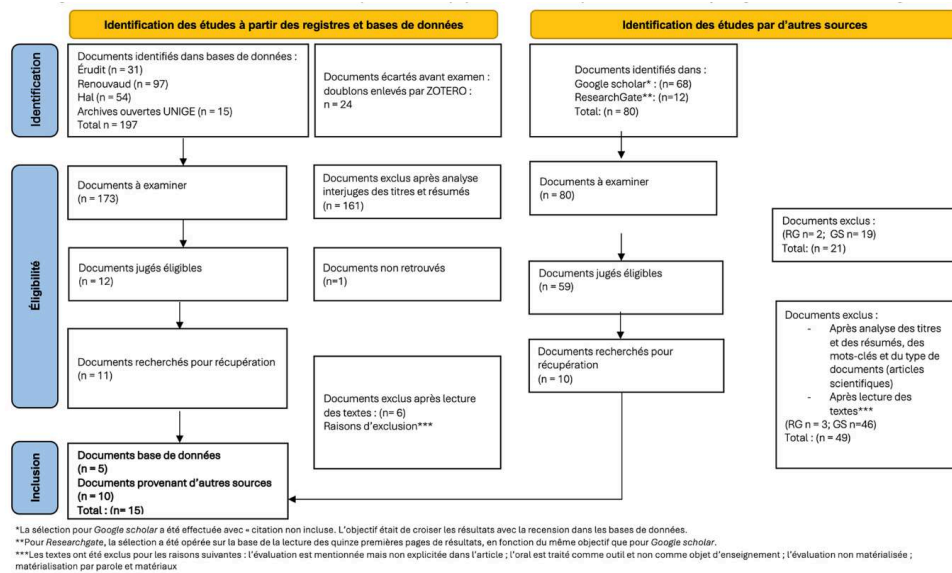
- 10 Dans le but d'identifier, de juger et de condenser l'ensemble des travaux réalisés et publiés, nous avons appliqué la méthodologie de revue systématisée de la littérature (Gérin-Lajoie, 2024). La méthode EPPI² a été adaptée en mettant en œuvre les étapes suivantes : élaboration d'une question de recherche ; sélection des bases de données pertinentes ; établissement de la liste préliminaire des critères d'éligibilité ; identification des termes à utiliser ; adaptation des termes selon les bases de données ; formulation des requêtes ; sélection des documents par contrôle interjuge (2 tris) ; ajustement des critères d'éligibilité, le cas échéant ; lecture approfondie ; production d'un « PRISMA » (Gérin-Lajoie, 2024). Le « PRISMA » (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) est une méthode permettant la schématisation des items retenus lors de la réalisation d'une revue systématique de la littérature. L'intérêt de l'outil est d'assurer la transparence et l'exhaustivité de la revue systématique de manière à en assurer la répliquabilité (PRISMA, 2024).
- 11 Pour répondre à la question de recherche « Que nous disent les recherches francophones actuelles à propos de l'évaluation de la production de l'oral en français langue de scolarisation à l'école obligatoire ? », le processus de recension systématique s'est porté sur les travaux publiés au sein des bases de données bibliographiques *Érudit*, *Renouveau*, *HAL* et *Archives ouvertes UNIGE*. La focale sur les recherches francophones se justifie par la temporalité de la rédaction de l'article. Nous étendrons la portée de la recension aux recherches sur l'enseignement de l'oral en langue 1 publiées en anglais dans des travaux ultérieurs. Pour le présent texte, centré sur les travaux francophones, la formulation de requêtes autour des mots clés « évaluation », « oral », « régulation », « évaluer », « enseignement obligatoire », « école obligatoire », « français langue première » ainsi que l'activation de filtres par critères d'éligibilité³ (articles scientifiques publiés entre 2013 et 2023 ; langue française comme langue première) ont

permis l'identification de 197 articles. À partir de ce corpus, une seconde identification nous basant sur des moteurs de recherche *Google Scholar* et *Research Gate* a été effectuée en parallèle de manière à croiser les résultats obtenus par le processus de recension systématique dans les bases de données. Un total de 277 articles a ainsi été soumis à un processus d'éligibilité par interjuge pour aboutir à une inclusion finale de 15 articles. Les chercheuses ont lu indépendamment chacun des textes et les ont exclus selon leur respect ou non des critères d'éligibilité établis. Une mise en commun des résultats des exclusions a été ensuite effectuée. Les désaccords ont été soumis à la discussion au sein du groupe en vue d'un consensus, toujours eu égard aux critères établis.

Résultats

- 12 La figure 1 donne une vision globale des résultats obtenus lors du processus de recension.

Figure 1 - Schéma PRISMA : que nous disent les recherches francophones actuelles à propos de l'évaluation de la production de l'oral en français langue de scolarisation à l'école obligatoire ?



- 13 Nous avons appliqué à 15 articles une analyse thématique de contenu par démarche de thématisation séquentielle (Paillé & Mucchielli, 2016, pp. 235-312). Quatre thèmes ont été déterminés pour effectuer l'analyse de contenu des textes recensés : le contexte d'enseignement, les objets traités, les dispositifs d'enseignement et d'évaluation, les outils d'évaluation. Pour faciliter la lecture des résultats, nous avons numéroté les références des textes (voir annexe).

Les caractéristiques des recherches et les contextes d'enseignement analysés

- 14 Toutes les recherches impliquent la participation d'enseignant·es et sont de type collaboratif (1 ; 2 ; 5 ; 12 ; 14 ; 15), design (6 ; 7), participatif (10), recherche-action (11), recherche-action-formation (4 ; 8), recherche-intervention (3) ou relèvent d'un paradigme interprétatif (9 ; 13). Quatre pays francophones sont concernés. Les

recherches effectuées se situent majoritairement en contexte de classe ordinaire au sein de l'enseignement primaire. Le tiers des articles précise les caractéristiques des milieux socioéconomiques des établissements dont sont issus les enseignant·es (voir tableau 1).

Tableau 1 - Répartition du nombre d'articles (n) en fonction des contextes d'enseignement

Public enseignant	Pays	Degrés de scolarisation	Types de classes	Milieux socioéconomiques
titulaires n=13 étudiants n=2	Belgique n=6 Canada n=5 Suisse n=3 France n=1	primaire n=12 secondaire n=2 primaire et secondaire n=1	système principal n=13 système principal et système auxiliaire n=1 hors contexte de classe n=1	non mentionné n=10 plurilingue n=1 défavorisé n=1 élevé n=1 privé n=1 rural et urbain n=1

Les objets traités

- 15 Les objets traités ont été classés en deux sous-thèmes : les objets oraux et les objets de recherche. Relativement aux objets oraux, onze articles traitent d'un seul objet oral alors que quatre en évoquent plusieurs (1 ; 8 ; 10 ; 13). Selon les auteure·s, les objets sont qualifiés d'actes de parole (11) ou de genres. Le tableau 2 détaille les vingt-trois objets cités :

Tableau 2 - Objets oraux mentionnés dans les articles

1. La production orale d'un conte (Colognesi & Hanin, 2020 ; Gagnon et al, 2019; Dolz & Roux Marmoud, 2022; Paquet, 2021)
2. L'exposé (Paquet, 2021 ; Sales-Hitier & Dupond, 2022 ; Stordeur et al, 2022)
3. Le volume de la voix (Dumais & Soucy, 2020 ; Lafontaine et al., 2016)
4. La justification (Lafontaine et al., 2016 ; Soucy & Dumais, 2022)
5. Le débat (Colognesi & Hanin, 2020)
6. Le débat farfelu (Dumais et al., 2015)
7. Le documentaire TV (Colognesi & Hanin, 2020)
8. L'avis de recherche (Colognesi & Hanin, 2020)
9. L'émission TV (Colognesi & Hanin, 2020)
10. Le reportage (Colognesi & Hanin, 2020)
11. Le slam (Colognesi & Hanin, 2020)
12. Le spot publicitaire (Colognesi & Hanin, 2020; Dumais et al., 2015)
13. La capsule d'information (Dumais et al., 2015)
14. La description d'un doudou (Deschepper, 2022)
15. Le tweet littéraire (Gagnon et al, 2022)
16. Le regard dirigé (Lafontaine et al., 2016)
17. La lecture à d'autres (Sales-Hitier & Dupond, 2022)
18. L'interview (Sales-Hitier & Dupond, 2022)
19. Le compte-rendu d'une journée (Vassart et al, 2022)
20. Le récit de vie (Vassart et al, 2022)
21. L'explication de ce que l'on sait d'un animal (Wiertz et al., 2021)
22. L'explication d'une règle de jeu (Wiertz et al., 2022)
23. La discussion autour d'une œuvre (Paquet, 2021)

- 16 Tous les articles associent l'objet oral à un objet de recherche en lien avec l'évaluation. Certains étudient l'engagement affectif des élèves (9) ou les dilemmes rencontrés par les enseignant·es pour évaluer l'oral (12). Plusieurs chercheur·euse·s explorent l'effet du dispositif didactique sur les pratiques des enseignant·es (11) ou sur les élèves (1 ; 10). D'autres interrogent l'appropriation du dispositif par les enseignant·es, sa mise en œuvre et les adaptations qui en découlent (4 ; 8). Les outils au service de l'enseignement

et de l'évaluation sont également questionnés : plusieurs textes s'intéressent aux outils d'évaluation tels que la construction ou l'usage de grilles (2 ; 6 ; 7 ; 14 ; 15), de documents de référence pour évaluer (5) ou d'un outil de suivi, le passeport de l'oral (3). Les textes (13) et (14) interrogent la mise en œuvre de l'évaluation par les pairs.

Les dispositifs d'enseignement et d'évaluation

- 17 Dans les textes recensés, douze articles mentionnent des dispositifs d'enseignement-évaluation mis en œuvre dans le dispositif de recherche. Tous présentent l'enseignement et l'évaluation de manière articulée et proposent une organisation en étapes. Deux formats de dispositifs ont été identifiés : les dispositifs issus du modèle de séquence didactique établi par Dolz et Schneuwly (1998/2016 ; 2001) (1 ; 4 ; 6 ; 7 ; 8 ; 9 ; 13 ; 14) ; des dispositifs sous forme d'interventions ciblées (2 ; 5 ; 11), qualifiés pour certains de « minimaux » par leurs auteurs (3 ; 10).
- 18 Ces dispositifs partagent des points communs : des productions orales, initiales et finales, des phases d'évaluation, des productions écrites intermédiaires ou de suivi ainsi que des phases d'enseignement sous forme de modules (3 ; 6 ; 7), d'ateliers (4 ; 10 ; 11 ; 8 ; 9), d'étayages (1 ; 13 ; 14) ou de mini-leçons (11). Ils présentent néanmoins des différences : une mise en projet (1 ; 6 ; 7 ; 13 ; 14), des phases de recherches par les élèves (1 ; 10 ; 13 ; 14), des activités métacognitives (trois articles ne les mentionnent pas : 6 ; 7 ; 12 ; dans les douze autres articles, la place des activités métacognitives varie au sein des dispositifs) et enfin des entraînements ou réorientations (1 ; 13 ; 14).
- 19 Les textes recensés traitent principalement de l'évaluation formative ; cinq textes sur quinze abordent l'évaluation certificative (5 ; 7 ; 12 ; 15) ou sommative (5 ; 7 ; 12 ; 14). L'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et par l'enseignante constituent les principales formes d'évaluation formative. Quelques rares contributions considèrent l'évaluation par d'autres destinataires : les élèves d'autres classes (1), le public (6 ; 12), des groupes d'enseignant·es ou de chercheur·euse·s (15). Les principales références théoriques citées (nous relevons celles mentionnées par plus de trois auteur·e·s) relatives à l'évaluation sont les travaux de L. Allal, L. Mottier-Lopez, K. J. Topping, J. Morrissette, le texte de Pomplun et collaborateurs, celui de Dunbar, Brooks et Kubicka-Miller, parus respectivement en 1998 et en 2006.
- 20 L'évaluation par les pairs amène l'élève à porter un jugement sur le travail d'un ou de plusieurs de ses camarades. Elle constitue une préoccupation commune : 14 des 15 textes en font mention explicitement. Sa place prédominante dans les travaux s'explique par le double bénéfice qu'on lui attribue : lorsque l'élève endosse les rôles d'évaluateur et d'évalué son apprentissage en bénéficie plus que lorsqu'il est uniquement dans la posture de l'évalué ; il améliore ses performances en fonction des commentaires qu'il reçoit et qu'il fournit à ses pairs. Associée aux informations que l'apprenant communique à un pair de même statut afin d'améliorer sa performance (12), elle s'intègre à des pratiques de coévaluation avec l'enseignant·e (1 ; 7) ou à l'autoévaluation (2 ; 12). Plusieurs chercheur·euse·s en font une étape du dispositif d'enseignement (1 ; 4 ; 8). Dans les textes (4) et (8), la rétroaction des pairs constitue la deuxième étape du processus de l'évaluation formative, elle suit l'autoévaluation et précède l'évaluation de l'enseignant.
- 21 Dix textes⁴ font explicitement mention d'activités liées à l'autoévaluation des élèves. L'autoévaluation vise à placer l'élève dans une posture réflexive qui favorise le

développement de son esprit critique et de son engagement affectif (9). Dans les travaux québécois, l'autoévaluation constitue une étape du processus d'évaluation formative, à la base du modèle de l'atelier formatif qui est instauré dans les situations d'enseignement présentées dans les cinq travaux québécois recensés. Il en est de même dans les travaux belges, où l'autoévaluation survient au moment de l'écoute et de la réécoute qui visent le développement de l'autorégulation (1). S'il est admis que l'autoévaluation est une étape clé d'un dispositif d'enseignement de la production de l'oral, sa place et son articulation avec les autres formes d'évaluation dans le dispositif sont interrogées : le texte (2) constate un « lissage » des notes entre l'élève et son enseignante, mais aussi une augmentation du sentiment de confiance des élèves si l'enseignant évalue en premier lieu ; les textes (4) et (8) proposent, de leur côté, de démarrer le processus d'évaluation formative par l'autoévaluation.

Les outils d'évaluation

- 22 Les outils d'évaluation mobilisés se matérialisent par des supports variés : portfolio, mur collaboratif virtuel avec Padlet, fiches d'observation ou de synthèse, carte conceptuelle, grilles, etc. Trois supports matériels font l'objet d'une attention particulière dans les textes : le portfolio, la vidéo et la grille critériée.
- 23 Le portfolio, dénommé « passeport » (3), « journal » ou « carnet de bord » (4 ; 8 ; 5 ; 10), assure le suivi des apprentissages des élèves ou du développement professionnel des enseignant·es (1 ; 2 ; 3). Sous forme écrite (1 ; 2 ; 3 ; 10) ou numérique (9), il sert la récolte de traces des activités ou de réflexions écrites à visée rétrospective. Le portfolio alimente aussi le recueil de données pour la recherche (1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 8).
- 24 La vidéo, permettant de contourner le fait que l'oral soit produit en temps réel, constitue un support clé dans les activités d'évaluation des textes recensés, qu'il s'agisse de l'évaluation diagnostique, formative ou certificative. Les élèves profitent des bénéfices de pouvoir se revoir grâce aux enregistrements vidéo (12), pour développer une capacité d'autocritique (4). Si l'usage de la vidéo facilite l'évaluation d'un matériel jugé volatil, il génère des émotions qu'il importe de réguler dans l'enseignement (9 ; 12). Certains dispositifs prévoient des aménagements (présence d'un paravent, productions réalisées à domicile ou à l'extérieur de la classe) pour traiter le fort engagement affectif lié aux dimensions intimes (voix et corps) de l'oral (2 ; 7).
- 25 La grille critériée constitue un support largement répandu : quatorze des textes recensés (tous sauf 5) y font une place de choix. La grille agit comme outil didactique intégrateur et clarificateur d'un ensemble de paramètres : qui évalue, quoi, comment, pourquoi, avec quels critères et quels indicateurs de progression (2 ; 15) ? Elle assure l'alignement curriculaire, vu comme la mise en cohérence des objectifs des plans d'étude, des activités d'apprentissage et d'évaluation (Pasquini, 2021). Chacune de ses composantes étant évaluée indépendamment des autres et de manière similaire, la grille fournit un système d'évaluation analytique, qui permet de formuler un jugement plus valide, plus équitable et plus fiable de la production de l'élève (15). Plusieurs travaux se penchent sur leur élaboration et leur efficacité pour l'enseignement (2 ; 6 ; 7 ; 15) ou pour le soutien aux apprentissages des élèves (9 ; 13 ; 14) ; dans les deux cas, les échanges interjuges ou interélèves autour de la justification des critères sont valorisés.

Les critères d'évaluation

- 26 Les critères sélectionnés dans les travaux se lient aux contextes et aux ancrages théoriques de recherches. Ils sont établis à l'avance à partir des programmes ou d'une modélisation théorique d'un genre ou d'un acte de parole ou sont dégagés de la confrontation aux textes des élèves. La grille utilisée par Colognesi et Hanin (2020) (1) vise à mesurer l'efficacité du dispositif *Itinéraires* sur un ensemble de genres, elle détaille cinq dimensions de l'oral : la correspondance du propos ; les idées véhiculées dans le message ; l'organisation du message ; les aspects lexicaux et morphologiques ; les facteurs voix et corps. Les critères employés dans les textes de Wiertz et al. (2021 (14), 2022 (15)) croisent les types de capacités développées dans les travaux de Dolz et al. (1993) (capacités d'action, capacités discursives et capacités linguisticodiscursives) et le socle de compétences belge. S'intéressant au traitement de l'exposé oral, Stordeur et al. (2022) (12) font état des critères employés par les enseignant·e·s. Parmi les critères explicités, relevons la présence de critères que l'on attendrait davantage pour un texte écrit : les phrases doivent être syntaxiquement correctes ; le travail écrit est soigné et correct. Chez Sales-Hatier et Dupont (2022) (10), les critères se coconstruisent dans la classe à partir des écrits du carnet de bord, des programmes ministériels, des vidéos des productions d'élèves ; ils portent, dans le cadre de la lecture à haute voix, sur la prise en compte de l'auditoire, sur l'intelligibilité du texte, sur la mise en voix du texte (intonation, volume, rythme) et la maîtrise du regard et des gestes. Dans les travaux de Dumais et al. (2015) (4), Lafontaine et al. (2016) (8), Paquet (2021) (9), les critères sont également déterminés à partir des documents ministériels québécois (*Programme de formation, Progression des apprentissages* et *Cadre d'évaluation des apprentissages*) en fonction des genres choisis, de façon générale, ou, dans le texte de Soucy et Dumais (2022) (11) sur la justification. Par exemple, pour le genre « discussion », cinq critères sont dégagés : laisser émerger sa pensée de différentes façons avec l'aide d'un support ; justifier son propos ; accepter les justifications des autres ; proposer un contenu organisé pertinent et suffisant ; faire preuve d'une écoute de qualité. Dans les travaux suisses, les critères d'évaluation reprennent les dimensions des genres textuels (3 ; 6 ; 7), cet ancrage conduit d'ailleurs Gagnon et al. (2019) (6) à interroger le traitement indépendant des critères qui isole artificiellement des dimensions par nature interdépendantes (par exemple, le corps et la voix) et, surtout, qui affaiblit la prise en compte du caractère historicoculturel des genres, en les coupant des contextes de communication qui leur confèrent leurs propriétés. En accord avec la démarche de la séquence didactique, les critères des travaux suisses sont adaptés au cours de la séquence, de manière articulée à l'enseignement et aux capacités des élèves (6 ; 7).

L'utilisation des grilles d'évaluation

- 27 Quelle utilisation des grilles fait-on dans les travaux recensés ? Si on porte l'attention sur les usagers de ces grilles : ce sont surtout des enseignant·e·s qui s'en servent pour évaluer les productions de leurs élèves (2 ; 4 ; 7 ; 11 ; 12) ; ce sont aussi les élèves dans le cadre de l'autoévaluation (7) ou de l'évaluation par les pairs (1 ; 7 ; 13 ; 14), les étudiants dans le cadre d'une activité réflexive (9), les enseignant·e·s en collaboration avec les chercheur·e·use·s (3 ; 6 ; 15).

- 28 L'étude de Vassart et al. (2022) (13) analyse les échanges entre les élèves autour des critères d'évaluation élaborés à partir de composantes de l'oral. Wiertz et al. (2021) (15) interrogent les enseignant·es et chercheur·euse·s à propos d'une démarche d'évaluation. Ceux-ci d'ailleurs constatent qu'elle nécessite du temps de réécoute ou de transcription ; ils recommandent des grilles qui intègrent le point de vue de l'autre. Si les enseignant·es reformulent les items des grilles pour les rendre accessibles, les chercheur·euse·s, de leur côté, transforment la grille pour que les critères correspondent à ce qu'ils doivent mesurer, ce qui implique une variation dans la répartition des indicateurs (échelons). Comparant les évaluations faites aux pairs dans le cas où les élèves disposent d'une grille imposée, d'une grille libre ou ne disposent pas de grille, Wiertz et al. (2022) (14) constatent que l'utilisation d'une grille n'augmente pas les effets significatifs de l'évaluation par les pairs. L'utilisation imposée d'une grille génère cependant un plus grand nombre de rétroactions, une posture plus active de l'orateur lors de la réception des commentaires et des interactions de groupe plus nombreuses. Dans les travaux québécois et suisses, les critères servent à évaluer les prises de parole des élèves et mesurer l'efficacité de la mise en place du dispositif, en comparant les productions orales des élèves avant et après l'intervention didactique. L'usage des critères au cours du processus d'évaluation se fait par accord interjuges entre chercheur·euse·s et enseignant·es, dans une optique de collaboration et de développement professionnel.
- 29 En appui sur cette recension d'écrits, nous avons souhaité mettre en œuvre une démarche d'évaluation-révision de séquences.

Partie 2 : Quels aménagements des séquences ?

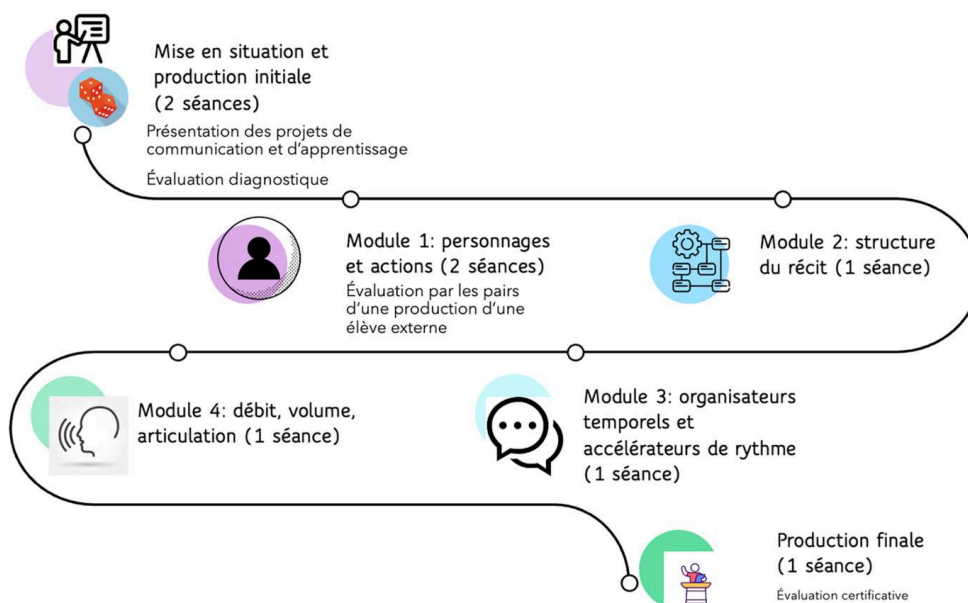
- 30 Dans les phases antérieures de la recherche-design⁵, nous avons conçu et expérimenté des séquences d'enseignement en vue de leur validation. Ce processus, pour chacune des séquences, prévoyait les étapes suivantes :
1. Recrutement et constitution d'un groupe d'enseignant·es intéressé·es à se former, à expérimenter de nouveaux outils et à participer à une recherche ;
 2. Élaboration d'un premier prototype de séquence par l'équipe de recherche ;
 3. Test du prototype sur le terrain scolaire par une enseignant·e-chercheur·euse, membre du groupe de recherche et régulations apportées par l'équipe de recherche ;
 4. Appropriation du prototype par les participant·es et mise en œuvre dans les classes ;
 5. Retours oraux et écrits par les enseignants·es et réaménagements de la séquence pour la rendre « prête à l'emploi ».
- 31 Rendues à l'étape d'évaluation et de révision de ce projet, nous sommes dès lors en mesure d'identifier les forces et les limites des séquences proposées et expérimentées. Nous présentons brièvement les séquences, pointons leurs forces et leurs limites puis proposons un ensemble de réaménagements.

La séquence d'enseignement « Différents jeux pour inventer des histoires à l'oral »

- 32 Pensée pour les élèves de 9 à 11 ans, la séquence se centre sur le développement de capacités narratives orales. En formation, un éventail de jeux sont proposés aux

enseignant·es en vue de stimuler la créativité des élèves et inspirer la création d'histoires inventées : *Storycubes* (2014), *Comment j'ai adopté un Gnou* (2016), *Le labyrinthe des histoires* (2017) ou *Speech* (2010). La séquence met l'accent sur les relations entre les intentions, les actions et les sentiments des personnages qui structurent le récit, en s'appuyant sur le système récit-personnages développé par Aeby Daghé et al. (2020). Les élèves sont invités à raconter une histoire inventée avec un début et une fin à partir du jeu choisi par l'enseignant·e, ce qui sert de première évaluation diagnostique. La séquence aborde ensuite les quatre parties de l'histoire inventée : une situation initiale, un problème, des actions et une situation finale. Une séance sur l'emploi des organisateurs temporels pour structurer la narration est également proposée. Le travail sur la posture du conteur ou de la conteuse permet d'aborder des aspects tels que le débit, le volume et l'intonation. La séquence se termine par une étape de bilan comprenant la conception d'une grille d'évaluation par les pairs et d'un guide de production. Lors de la production finale, les élèves sont amenés à raconter une nouvelle histoire à partir du jeu utilisé lors de la séquence. Cette production fait l'objet d'une évaluation certificative qui met un terme à la séquence. La figure 2 en présente les différentes étapes :

Figure 2 - Séquence « Différents jeux pour inventer des histoires à l'oral »

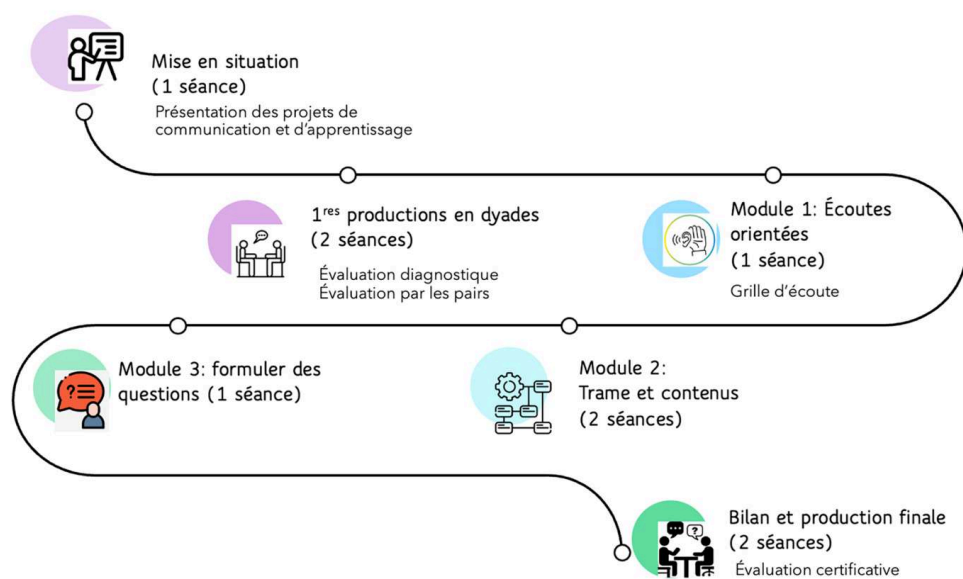


La séquence d'enseignement sur l'interview radiophonique

- 33 S'adressant également à des élèves du 2^e cycle (élèves de 9-11 ans), cette séquence aborde un genre de texte journalistique qui consiste à faire parler un ou une interviewé·e sur un problème ou une question relevant de son expertise dans le but de communiquer à un public tiers, en principe novice, les informations obtenues » (Moro, 2001, p. 198). Dans la conception de cette séquence, nous avons adapté un ensemble de ressources et proposé de nouveaux outils d'évaluation. La séquence prévoit six étapes. Une production initiale par dyades est d'abord effectuée. Elle est soumise à l'évaluation par les pairs à l'aide d'une grille d'observation (intervieweur, interviewé) comprenant

un ensemble limité de critères. Cette première évaluation est l'occasion de se familiariser avec les caractéristiques du genre et d'identifier ses capacités initiales en tant qu'intervieweur·se ou interviewé·e. Pour renforcer l'apprentissage de ces caractéristiques, des écoutes orientées d'interview d'experts⁶ sont organisées. Lors de ces activités, les élèves utilisent une grille d'écoute détaillée. Deux modules complémentaires enrichissent cette séquence : l'un portant sur la structure de l'interview et sur son contenu (le métier de l'expert interviewé), et l'autre, sur la formulation pertinente des questions. Un bilan récapitulatif permet de revenir sur les caractéristiques du genre et de reprendre la grille d'évaluation initiale pour la compléter. Sur la base de ces outils, une production finale d'une nouvelle interview, associée à une évaluation certificative, conclut la séquence.

Figure 3 - Séquence « Interview radiophonique »



Forces et les limites des séquences à la suite de la recension des écrits

- 34 Les séquences comportent des atouts majeurs qui ont été soulignés lors des interviews auprès des enseignant·e·s qui les ont expérimentés, mais qui émanent aussi de nos propres constats à la suite des expérimentations. Premièrement, ces séquences épousent une structure qui décompose les dimensions des genres à l'étude en modules d'enseignement, en prévoyant des moments de production complète ou partielle du genre. Cette structuration favorise une attention conjointe sur l'objet d'enseignement et d'apprentissage, ce qui rend explicites les critères d'évaluation. Ensuite, le texte de l'élève, effectué lors de l'étape de la production initiale, offre une analyse diagnostique des besoins et constitue un outil de choix pour aider l'enseignant·e à penser les modules de la séquence et à ajuster les critères d'évaluation dans une optique de différenciation. Les outils d'évaluation proposés prennent appui sur le processus et sur le produit fini. Dans la séquence sur l'interview, le texte authentique, dans les moments d'écoute, fournit un modèle de la pratique experte, et agit comme régulateur externe à l'intérieur de la séquence (Bain & Schneuwly, 1993). Ajoutons que les séquences

répondent efficacement aux injonctions de certification vaudoises. Cette conformité assure non seulement la légitimité du dispositif, mais aussi sa pertinence et son utilité dans un cadre normatif souvent strict. Elles intègrent des outils d'évaluation clé en main, ce qui facilite le processus d'évaluation. Ces solutions prêtes à l'emploi permettent un gain de temps considérable pour les utilisateurs·trices.

- 35 Cependant, malgré ces points forts, les séquences présentent certaines limites dégagées dans les propos des enseignant·e·s lors des entretiens ainsi que dans nos observations : le manque d'accompagnement individualisé des enseignant·e·s dans la formulation de rétroactions ou dans l'élaboration de différenciations des outils proposés à leur contexte et à leur pratique ; l'absence de module consacré à l'évaluation par les pairs dans la séquence sur le conte ; l'absence d'activités métacognitives visant l'autorégulation. En outre, en raison d'un manque de temps de la part des enseignant·e·s, le dispositif de formation-recherche a généré des propositions didactiques de nature descendante plutôt qu'ascendante.

Discussion : principaux remaniements apportés aux séquences

- 36 Grâce à ces constats et aux premiers résultats issus de la recension de la littérature, il est maintenant possible de formuler un ensemble d'ajustements. Pour donner suite à la mise en œuvre des deux séquences et après avoir effectué une revue de littérature systématisée, nous sommes en mesure de proposer cinq pistes de remaniements.

1. Recourir à la vidéo pour analyser les productions des élèves, mais aussi pour l'analyse des pratiques des enseignant·e·s lors de la formation

- 37 Les résultats de la recension montrent que la vidéo constitue un support clé dans les activités d'évaluation autant diagnostique, formative que certificative, en ce qu'elle permet de contourner les contraintes intrinsèques de l'oral (Colognesi & Hanin, 2020 ; Gagnon et al., 2019 ; Gagnon et al., 2022 ; Sales-Hitier & Dupont, 2022 ; Stordeur et al., 2022 ; Wiertz et al., 2022). L'intérêt de la vidéo est de stimuler l'engagement affectif et de développer une capacité d'autocritique autant chez l'élève que chez l'enseignant·e (Dumais et al., 2015 ; Paquet, 2021 ; Stordeur et al., 2022 ; Wiertz et al., 2021). Ces résultats nous conduisent à penser que, dans la formation, le recours aux vidéos de productions d'élèves et de moments d'enseignement permet de penser les interventions des enseignant·e·s auprès des élèves pour soutenir les apprentissages.

2. Articuler la planification à l'évaluation selon le contexte

- 38 Les résultats de la recension invitent à une meilleure articulation entre la planification de la séquence d'enseignement-apprentissage et les outils d'évaluation (Dolz-Mestre & Roux-Mermoud, 2022 ; Dumais et al., 2015 ; Dumais & Soucy, 2020 ; Gagnon et al., 2022 ; Soucy & Dumais, 2022). Les chercheur·euse·s nous incitent à penser l'évaluation dès le début de la séquence et à ajuster en fonction des apprentissages des élèves et des contraintes du contexte. Cette articulation permet de renforcer la cohérence au sein de la séquence.

3. Investir dans les relations évaluateurs-évalués

- 39 Beaucoup des textes mentionnent l'importance d'établir des liens entre les évaluateurs (l'enseignant·e ou les pairs) et les évalués à chaque moment de la séquence. Ces liens se réalisent sous la forme de rétroactions (Colognesi & Hanin, 2020 ; Dumais et al., 2015 ; Dumais & Soucy, 2020 ; Lafontaine et al., 2016 ; Sales-Hitier & Dupont, 2022 ; Stordeur et al., 2022 ; Vassart et al., 2021 ; Wiertz et al., 2021, 2022). Prévoir dans les séquences des moments d'entraînement des élèves à l'évaluation par les pairs de manière qu'ils puissent effectuer des rétroactions qui soutiennent l'apprentissage (Colognesi & Hanin, 2020 ; Dumais et al., 2015 ; Lafontaine et al., 2016 ; Stordeur et al., 2022 ; Vassart et al., 2021 ; Wiertz et al., 2021, 2022).

4. Favoriser l'autoévaluation et la métacognition

- 40 Les résultats de la recension nous invitent à formaliser des activités métacognitives (Colognesi & Hanin, 2020 ; Lafontaine et al., 2016 ; Paquet, 2021 ; Sales-Hitier & Dupont, 2022 ; Vassart et al., 2021 ; Wierz et al., 2022) et de permettre aux élèves de pratiquer l'autoévaluation (Colognesi & Hanin, 2020 ; Deschepper, 2022 ; Dumais et al., 2015 ; Gagnon et al., 2022 ; Lafontaine et al., 2016 ; Paquet, 2021 ; Stordeur et al., 2022). Des supports orientés vers des réflexions personnelles ou vers l'appropriation de compétences à partir de critères et d'indicateurs nourrissent tous deux les réflexions de l'élève sur ses propres connaissances ce qui contribue au soutien de ses apprentissages.

5. Coconstruire les grilles avec les enseignant·e·s puis avec les élèves

- 41 Les discussions, au cours d'un travail collaboratif entre enseignant·e·s contribuent à favoriser l'utilisation d'un langage commun et le partage d'expertise (Gagnon et al., 2019 ; Wiertz et al., 2021). Ces moments sont l'occasion d'échanger ou de réfléchir aux indicateurs (Deschepper, 2022 ; Gagnon et al., 2019 ; Gagnon et al., 2022 ; Wiertz et al., 2021), les occasions d'éprouver diverses variantes de grilles en contexte favorisent le transfert des outils d'évaluation dans la pratique courante de l'enseignant·e. La coconstruction de grilles avec les élèves est bénéfique et permet de sélectionner et d'explicitier les critères ; cette activité favorise des interactions entre pairs de qualité, car elle permet l'objectivation des critères pour bonifier les rétroactions fournies.
- 42 Ces remaniements assurent ainsi la cohérence des séquences proposées, car elle vise une meilleure articulation entre les dimensions de l'objet, les contraintes du contexte, l'activité de l'enseignant·e et les apprentissages des élèves.

Conclusion

- 43 Notre revue systématique de la littérature montre que la place, la visée, la forme et la prise en charge de l'évaluation varient en fonction du contexte, qu'il s'agisse des injonctions des plans d'étude, de l'âge des élèves, de l'objet traité, mais aussi de la planification de la séquence. Malgré l'application d'un protocole de sélection et d'extraction de textes rigoureux et systématique, certains textes ont pu être oubliés et une seconde revue de la littérature en adaptant la méthode d'échantillonnage dite « boule de neige », développée par Goodman (1961) pourrait être adoptée. Selon cette méthode, nous pourrions pallier les manques en sélectionnant un ensemble de textes à

partir de notre connaissance des travaux ainsi que des suggestions de travaux par des chercheur·euses de notre réseau.

- 44 Les textes recensés font une large place à l'évaluation formative ; cette forme d'évaluation est mise au service du soutien des apprentissages des élèves ou du développement des professionnels. Dans le contexte vaudois, les injonctions du Cadre général de l'évaluation vaudois nous invitent d'ailleurs à promouvoir l'égalité des chances en proposant des ajustements aux choix didactiques ou des différenciations de l'enseignant·e, en accord avec les principes de la pédagogie universelle. Dans cette optique, la question des rétroactions et des régulations que doivent formuler et fournir les enseignant·es, qui ne fait pas l'objet d'une attention particulière dans les travaux recensés, sera étudiée au sein de travaux ultérieurs.
- 45 Enfin, les impératifs institutionnels nous enjoignent à considérer l'évaluation certificative. Peu de travaux (Dumais & Soucy, 2020 ; Gagnon, Bourhis et al., 2019 ; Gagnon, Guillemin, Ducrey-Évequoz et al., 2022 ; Sales-Hitier & Dupont, 2022 ; Stordeur et al., 2022) l'abordent. Ceci s'expliquerait éventuellement la place dominante qu'elle a occupée pendant longtemps dans le système éducatif. Toutefois, les questions posées par ce thème mettent les chercheur·euses, dans un certain inconfort : comment outiller les enseignant·es à déterminer une note qui représente le produit des apprentissages réels des élèves et qui correspond au résultat de l'enseignement dispensé ? À notre sens, le dépassement de cet obstacle passe par des dispositifs de formation et de recherche qui permettraient de penser une évaluation en acte, située qui allie évaluation formative et certificative. La recherche doit saisir l'évaluation – au travers de ses outils, ses supports, du dire et du faire de l'enseignant·e – au sein des pratiques effectives. C'est ce vers quoi tendront nos prochains travaux sur l'évaluation de la production de l'oral.

Information complémentaire

- 46 L'article propose une annexe au format .docx, téléchargeable depuis :
- 47 Annexe : <https://journals.openedition.org/trema/10839?file=1>

BIBLIOGRAPHIE

- Aeby Daghé, S., & Sales Cordeiro, G. (2020). Coconstruire le système récit-personnages : un genre d'activité scolaire oral au service de la compréhension d'albums de littérature de jeunesse. *Recherches*, 73, 173-191.
- Allal, L. (2007), Régulation des apprentissages ; orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal & L. Mottier Lopez (dirs.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). De Boeck.

- Bain, D., & Schneuwly, B. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. Dans L. Allal, P. Perrenoud & D. Bain (dirs.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 219-238). Delachaux et Niestlé.
- Baker, K., & Matoso, M. (2017). *Le labyrinthe des histoires*. Nathan.
- Bleuze, F., Hirschfeld, Y., & Gourdet, H. (2010). *Speech. Le jeu qui se la raconte*. Cocktail games.
- Colognesi, S., Coppe, T., & Lucchini, S. (2023). Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and Teacher Education*, 128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104141>
- Colognesi, S., & Gagnon, R. (2022). Évaluer les performances orales des élèves : de l'importance des outils pour le faire. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 8(2), 1-4. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-1>
- Colognesi, S., Vassart, S., 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>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2009). *Plan d'études romand (PER)*. <https://www.plandetudes.ch/pg2-sommaire>
- DGEO (2022). Cadre général de l'évaluation (CGE), Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation sommative des élèves (6e éd.). DFJC. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/CGE/CGE.pdf
- De Pietro, J.-F., Roth, M., & Sanchez Abchi, V. (2016). Vers un référentiel pour l'évaluation : choix politiques et enjeux didactiques. Dans E. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier & P. Le François (dirs.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (pp. 111-132). Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (6e éd.). ESF. (Ouvrage original publié en 1998).
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (dirs.). (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (vol. 1). De Boeck.
- Dolz-Mestre, J., & Roux-Mermoud, A. (2022). Le passeport de l'oral : un outil d'évaluation pour faciliter le passage entre les systèmes didactiques principal et auxiliaire. *Évaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 5-23.
- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire. *Language and Literacy*, 17(4), 5-27. <https://doi.org/10.20360/G2M596>
- Gagnon, R., & Colognesi, S. (2021). Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 7(2), <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-1>
- 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. *SHS Web of Conferences*, 46. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_07009.pdf
- Gagnon, R., Bourhis, V., & Bourdages, R. (2019). Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ? *Pratiques*, 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>

- Gagnon, R., Guillemin, S., Bourdages, R., & Ticon, J. (2023), Produire spontanément un récit oral aux trois cycles de l'école obligatoire en Suisse romande : synthèse d'un projet de recherche-design. *Repères*, 68, 79-104. <http://journals.openedition.org/reperes/6048>
- Gagnon, R., Guillemin, S., Ducrey-Évequo, 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 - e-JIREF*, 7(2), 39-60. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-39>
- Gagnon, R., Guillemin, S., Ticon, J., Bourdage, R., & Ducrey Evéquo, C. (2025). Du tweet littéraire au récit oral enrichi en classe de secondaire : analyse des productions des élèves en vue de la validation d'une séquence. *Phronesis*, 14(1), 200-217. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2025-1-page-200?lang=fr>
- Gagnon, R., Guillemin, S., Ticon, J., Bourdage, R., & Ducrey Evéquo, C. (2025). Du tweet littéraire au récit oral enrichi en classe de secondaire : analyse des productions des élèves en vue de la validation d'une séquence. *Phronesis*, 14(1), 196-214. <https://doi.org/10.7202/1116131ar>
- Garcia-Debanc, Cl. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 103-104, 193-212. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867>
- Gérin-Lajoie, S. (2024). *La recherche documentaire systématique : une clé pour l'utilisation des données probantes en éducation* [Webinaire]. CRIFPE. <https://www.youtube.com/watch?v=BwJOkROxO6I>
- Gérin-Lajoie, S., Lafleur, F., Roy, N., Faye, I. W. D., & Marier, F. (2022). *Processus de recension systématique sur l'enseignement comodal aux niveaux primaire et secondaire 2008-2021*. <https://borealisdata.ca/file.xhtml?fileId=352036&version=2.1>
- Gersten, R., Baker S. K., Shanahan, T., Linan-Thomson, S., Collins P., & Scarcella R. (2007). *Effective literacy and English language instruction for English learners in the elementary grades: A practice guide*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/20074011.pdf>
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170. <http://dx.doi.org/10.1214/aoms/1177705148>
- Hadji, C. (2000). L'évaluation règle du jeu : des intentions à l'action. ESF.
- Harvey, S., & Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. [https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)
- Hirschfeld, Y., & Bleuze, F. (2016). *Comment j'ai adopté un gnou*. Le droit de perdre.
- Maurer, B. (2001). Une didactique de l'oral : du primaire au lycée. *Parcours didactiques*. Bertrand-Lacoste.
- Moro, C. (2001). L'interview radiophonique. Dans J. Dolz, M. Noverraz & B. Schneuwly (dirs.), *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (pp. 197-230). De Boeck (COROME).
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2021). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 11(4), 9-16.
- O'Connor, R. (2014). Rory's Story Cubes. Générateur d'histoires. Zigomatic.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>

Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4900>

PRISMA (Norme de réalisation de revue systématique de la littérature) (2024, 9 juin). Dans *Wikipédia*. [https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=PRISMA_\(Norme_de_r%C3%A9alisation_de_revue_syst%C3%A9matique_de_la_litt%C3%A9rature\)&action=history](https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=PRISMA_(Norme_de_r%C3%A9alisation_de_revue_syst%C3%A9matique_de_la_litt%C3%A9rature)&action=history)

Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>

Schneuwly, B., & Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. Dans L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (dirs.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 219-238). Delachaux et Niestlé.

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>

NOTES

1. En Suisse, la scolarité obligatoire comprend trois cycles : le premier cycle accueille des élèves de 4 à 8 ans, le 2^e cycle, des élèves de 8 à 12 ans, le troisième cycle, des élèves de 12 à 15 ans.
2. L'acronyme EPPI réfère au centre d'Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating (EPPI Centre). L'organe fait partie de l'unité de recherche en Sciences Sociales de l'Institut d'Éducation de l'université de Londres (<https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=53>).
3. Des filtres supplémentaires ont été appliqués pour certains moteurs de recherche et bases de données : pour Hal, le filtre « Sciences de l'Homme et Société » a été ajouté, pour les Archives ouvertes de l'Université de Genève, le filtre FAPSE (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation) a été ajouté ; pour RENOVAUD, les filtres « Linguistics » et « Education » ont été ajoutés.
4. Les textes concernés sont : 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13.
5. Ces étapes ont fait l'objet de publications déjà citées dans le texte (cf. Gagnon, Bourdages et al., 2018 ; Gagnon, Bourhis et al., 2019 ; Gagnon, Guillemin et al., 2023 ; Gagnon, Guillemin, Ticon et al., 2025).
6. Les interviews d'experts utilisées sont les interviews sur les métiers disponibles sur la plateforme France info junior ; notamment https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/france-info-junior/franceinfo-junior-comment-commenter-t-on-un-match-de-football-a-la-radio_5492382.html

RÉSUMÉS

La communication porte un regard analytique et systématique sur la place et le traitement de l'évaluation de l'oral dans les travaux récents en didactique du français. La question du contexte est interrogée à la lumière des éléments qui déterminent la valeur, la validité d'une action d'évaluation. Les questions suivantes sont abordées : que nous disent les recherches francophones actuelles à propos de l'évaluation de la production de l'oral en français langue de scolarisation à l'école obligatoire ? Comment penser la place et les formes de l'évaluation au sein de séquences prêtes à l'emploi, de manière à favoriser les apprentissages des élèves ?

The communication takes an analytical and systematic look at the significance and treatment of oral evaluation in recent work in French Didactic. The question of context is questioned in the light of the elements which determine the value, the validity of the assessment. Its following questions are: what do current works in French Didactics tell us about the evaluation of oral communication in compulsory school? How can we use the results of the literature review to rethink the place and forms of evaluation within ready-to-use sequences, to promote student learning?

INDEX

Keywords : oral communication, assessment tools, context, French as a first language, assessment for learning, certification assessment

Mots-clés : production de l'oral, outils d'évaluation, contexte, français langue de scolarisation, évaluation formative, évaluation certificative

AUTEURS

ROXANE GAGNON

HEP Vaud

SONIA GUILLEMIN

HEP Vaud

CHARLOTTE LEBRETON

HEP Vaud