

**L'évaluation de la compétence à communiquer oralement en
contexte de cercles de lecteurs au primaire**
**Assessment of oral communication skills in elementary school
reading circles**
**La evaluación de la competencia a comunicar oralmente en
contexto de círculo de lectores en primaria**

Constance Lavoie, Isabelle Nizet, Adèle Gousset, Martin Lépine et Suzanne Héту

Volume 50, numéro 1, printemps 2022

L'oral à l'école

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088550ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088550ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lavoie, C., Nizet, I., Gousset, A., Lépine, M. & Héту, S. (2022). L'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs au primaire. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088550ar>

Résumé de l'article

Pour le personnel enseignant, l'évaluation de l'oral demeure une pratique complexe puisqu'elle est immatérielle et caractérisée par une hétérogénéité d'usages et de normes. Son enseignement pose aussi divers défis. Les combiner à un nouveau dispositif d'apprentissage, les cercles de lectrices et de lecteurs, ajoute un degré de complexité supplémentaire. Les enjeux de l'évaluation de l'oral dans ce dispositif résident dans le fait que les interactions sont spontanées et principalement en groupe de pairs. Dans les cercles de lecteurs et de lectrices, les élèves discutent, à partir de leurs connaissances, de notions et de stratégies de lecture littéraire, de leurs pratiques personnelles de lecture, de leurs préférences et des motifs les ayant amenés à choisir l'oeuvre qu'ils mettent en valeur. L'objectif de l'article est d'identifier les conceptions et les défis de l'évaluation de l'oral rencontrés lors de la mise en place de tels cercles. Les résultats d'une recherche-action en cours menée avec 10 enseignantes québécoises du primaire font état de leur conception initiale de l'évaluation de l'oral et de la lecture. Des entretiens semi-dirigés permettent d'affiner la compréhension des défis qu'elles rencontrent lors de l'évaluation de l'oral en contexte de cercles de lecteurs, ainsi que les mécanismes de référencement de l'évaluation qu'elles mettent en place. La discussion présente des propositions didactiques pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement dans des situations spontanées et polygérées.

L'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs au primaire

Assessment of oral communication skills in elementary school reading circles

La evaluación de la competencia a comunicar oralmente en contexto de círculo de lectores en primaria

Constance LAVOIE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Isabelle NIZET

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Adèle GOUSSET

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Martin LÉPINE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Suzanne HÉTU

Centre de services scolaire des Samares, Québec, Canada

Résumé

Pour le personnel enseignant, l'évaluation de l'oral demeure une pratique complexe puisqu'elle est immatérielle et caractérisée par une hétérogénéité d'usages et de normes. Son enseignement pose aussi divers défis. Les combiner à un nouveau dispositif d'apprentissage, les cercles de lectrices et de lecteurs, ajoute un degré de complexité supplémentaire. Les enjeux de l'évaluation de l'oral dans ce dispositif résident dans le fait que les interactions sont spontanées et principalement en groupe de pairs. Dans les cercles de lecteurs et de lectrices, les élèves discutent, à partir de leurs connaissances, de notions et de stratégies de lecture littéraire, de leurs pratiques personnelles de lecture, de leurs préférences et des motifs les ayant amenés à choisir l'oeuvre qu'ils mettent en valeur. L'objectif de l'article est d'identifier les conceptions et les défis de l'évaluation de l'oral rencontrés lors de la mise en place de tels cercles. Les résultats d'une recherche-action en cours menée avec 10 enseignantes québécoises du primaire font état de leur conception initiale de l'évaluation de l'oral et de la lecture. Des entretiens semi-dirigés permettent d'affiner la compréhension des défis qu'elles rencontrent lors de l'évaluation de l'oral en contexte de cercles de lecteurs, ainsi que les mécanismes de référencement de l'évaluation qu'elles mettent en place. La

discussion présente des propositions didactiques pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement dans des situations spontanées et polygérées.

Abstract

For teaching staff, the evaluation of oral communication skills remains a complex practice, since it is intangible and characterized by a variety of uses and standards. Teaching oral communication skills also poses an array of challenges. Combining them with a new learning device, the reading circle, adds another level of complexity. Difficulties arise in the evaluation of oral communication skills for this teaching tool because the interactions are spontaneous and mainly in peer groups. In reading circles, students discuss their personal reading practices, their preferences and the reasons they chose a particular book based on their knowledge, ideas and reading strategies. The objective of the article is to identify the perceptions and challenges of oral communication evaluation in the context of these reading circles. The results of an ongoing action research conducted with 10 Quebec primary school teachers show their initial perception of the evaluation of oral communication and reading. Semi-directed interviews help refine the understanding of challenges involved in evaluating oral communication skills in the context of reading circles, as well as the implementation of referential mechanisms for evaluation. The discussion presents didactic proposals for assessing oral communication competence in spontaneous and multi-managed situations.

Resumen

Para el personal docente, la evaluación oral es una actividad compleja ya que es inmaterial y se caracteriza por su heterogeneidad de usos y normas. Su enseñanza confronta diversos desafíos. Al agregarle nuevos dispositivos de aprendizaje, los círculos de lectura agregan un grado más de dificultad. Los retos de la evaluación de lo oral en dicho dispositivo radican en el hecho de que las interacciones son espontáneas y principalmente entre grupos de pares. En los círculos de lectura, los alumnos discuten a partir de sus conocimientos, las nociones y estrategias de lectura literaria, de sus actividades personales de lectura, de sus preferencias y de los motivos que les han conducido a escoger la obras que aprecian. El objetivo del artículo es identificar las concepciones y los desafíos de la evaluación de lo oral que se confrontan durante el establecimiento de dichos círculos. Los resultados de una investigación-acción en curso con 10 maestras quebequenses de primaria, muestran su concepción inicial de la evaluación de lo oral y de la lectura. Entrevistas semi-dirigidas permitieron afinar la comprensión de los desafíos que confrontan durante la evaluación de lo oral en contexto de círculos de lectura, así como los mecanismos de referencia de la evaluación que establecen. La discusión presenta las proposiciones didácticas para la evaluación de la competencia a comunicar oralmente en situaciones espontaneas y poli-dirigidas.

INTRODUCTION

De façon générale, la pratique évaluative reste complexe pour le personnel enseignant québécois. Depuis l'implantation progressive du *Programme de formation de l'école québécoise* en 2001, un nombre important de précisions ont été apportées aux prescriptions ministérielles, notamment par la publication de documents complémentaires (ex. : les progressions des apprentissages et les cadres d'évaluation). Ces compléments d'information ont entraîné au fil du temps l'émergence d'un certain nombre de dilemmes chez le personnel enseignant concernant l'équilibre à maintenir entre les deux fonctions de l'évaluation, soit « reconnaissance de compétences » et « en aide à l'apprentissage ». À cet égard, les modalités d'évaluation certificative standardisée façonnent les pratiques évaluatives du personnel enseignant dans les classes (Nizet et Leboeuf, 2019; Pasquini, 2020).

Le fait de parler d'évaluation directement avec le personnel enseignant a un effet libérateur et émancipateur, essentiel au développement de pratiques évaluatives intelligibles pour tous les acteurs pédagogiques et l'élève lui-même (Mottier-Lopez, 2015; Nizet, 2015; Vial, 2012). C'est pourquoi l'évaluation a été abordée dès le début du projet de recherche-action dont il est question dans cet article. L'intention de ce dernier est de présenter, dans un premier temps, les résultats concernant les conceptions initiales de l'évaluation de l'oral des enseignantes pour ensuite identifier les défis qu'elles rencontrent lors de l'évaluation de l'oral en contexte de cercles de lecteurs¹.

PROBLÉMATIQUE

L'évaluation de la compétence à communiquer oralement s'avère, pour plusieurs enseignantes et enseignants, un plus grand défi que l'évaluation de la lecture ou de l'écriture (Dumais et al., 2017; Dumais et Soucy, 2020; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Sénéchal, 2012), notamment à cause d'un manque de ressources pédagogiques.

La complexité de l'évaluation de l'oral réside dans le fait que, contrairement à l'écrit, le langage oral ne laisse pas de traces, à moins d'avoir recours aux technologies (Lavoie et al., 2020; Pellerin, 2017, 2018), ce qui complexifie l'évaluation de cette compétence. En ce qui concerne les normes et prescriptions, les sections relatives aux connaissances et aux stratégies liées à la compétence à communiquer oralement dans le document *Progression des apprentissages en français au primaire, langue d'enseignement* sont parues deux ans après celles liées aux compétences à écrire des textes variés, à lire des textes variés et à apprécier des oeuvres littéraires (MEES, 2009/2011). Ces prescriptions ont peu fait l'objet de formation continue par rapport à la lecture et à l'écriture. Une décennie après la parution des documents ministériels, quels sont le niveau de sentiment de compétence et les défis rencontrés par le personnel enseignant pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement? Qu'est-ce qui distingue le sentiment de compétence à évaluer la communication orale par rapport à la lecture de leurs élèves?

L'étude de l'évaluation de l'oral en contexte de cercle de lecteurs est particulièrement intéressante puisque ce dispositif permet aux élèves d'échanger autour d'oeuvres littéraires dans des situations authentiques. De plus, ce dispositif mobilise à la fois les compétences à lire, à apprécier des oeuvres littéraires et à communiquer oralement. Bien que les dispositifs de discussion autour d'oeuvres littéraires soient l'objet de plusieurs études (Carignan et Létourneau, 2013; Chemla et Dreyfus, 2002; Dupont, 2015; Hébert et Lafontaine, 2012; Terwagne et al., 2017), peu d'entre elles se sont penchées sur l'évaluation de l'oral.

L'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs comporte des défis particuliers puisqu'il s'agit d'un oral dit réflexif, en construction et comportant des hésitations, reprises et ajustements, traduisant une compétence à communiquer oralement en développement chez l'élève (Sénéchal et al., 2021). L'évaluation de ce type de production orale nécessite donc le passage d'une posture évaluative centrée sur l'établissement d'un résultat à une posture d'aide à l'apprentissage de la part du personnel enseignant.

Par conséquent, le caractère spontané de l'oral réflexif nécessite des outils d'évaluation adaptés pour l'observation et l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Le mémoire de Nolin (2013) indique que les enseignantes et enseignants du primaire utilisent essentiellement l'exposé individuel devant la classe comme activité évaluative de l'oral combiné à une grille d'évaluation. Or, cet outil prévu pour évaluer un oral planifié et individuel ne semble pas pertinent pour évaluer les objets de l'oral réflexif comme lors des cercles de lecteurs. On peut donc se poser la question à savoir si le personnel enseignant se sent outillé pour documenter l'oral réflexif lors de cercles de lecteurs.

De plus, le caractère polygéré des cercles de lecteurs ajoute à la complexité de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement puisqu'il est difficile de prévoir quel élève prendra la parole et à quelle fréquence. Le caractère interactif de l'oral ajoute à la complexité de l'évaluation puisque l'enseignante ou l'enseignant doit considérer les habiletés productives et réceptives de la compétence à communiquer oralement dans les critères d'évaluation. Ainsi, pour documenter cette compétence orale durant les cercles de lecteurs, il importe de considérer dans les critères d'évaluation tant les habiletés réceptives (dégager des liens entre les propos échangés, gérer les tours de parole, reformuler ce qui a été dit, etc.) des élèves que les habiletés productives (justifier, questionner ses interlocuteurs, ajouter des précisions, etc.) (Hébert et Lafontaine, 2012). Face aux particularités de l'oral réflexif, nous nous posons cette question : est-ce que les enseignantes et les enseignants du primaire rencontrent des défis relatifs au caractère spontané et polygéré de l'oral réflexif lors de l'évaluation durant les cercles de lecteurs?

Cet article a pour objectifs d'identifier 1) les conceptions initiales de l'évaluation de l'oral d'enseignantes du primaire et 2) les défis de l'évaluation de l'oral réflexif lors des cercles de lecteurs.

CADRAGE THÉORIQUE

Les concepts de *cercle de lecteurs/lectrices* et d'*oral réflexif* sont définis pour faciliter la compréhension de cette recherche.

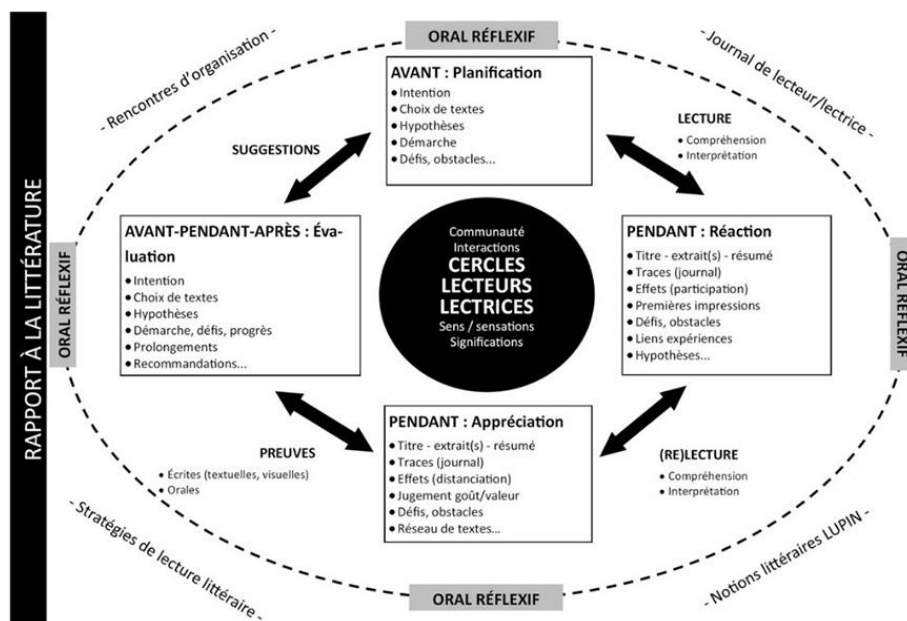
Cercle de lecteurs/lectrices

Le dispositif de cercle de lecteurs s'inspire du travail fait sur les cercles de lecture, notamment par Hébert (2019) et l'équipe de Terwagne et al. (2017), et sur celui des cercles d'auteurs (Tremblay et al., 2019). Dans les cercles de lecteurs (à l'instar des cercles d'auteurs), l'entrée se fait par le lecteur (ou l'auteur) plutôt que par la lecture d'une oeuvre. Les élèves, réunis en petits groupes, sont amenés à discuter de leur expérience de lecteurs et de lectrices, qu'ils soient à l'étape de planification (avant la lecture), de réaction ou d'appréciation (pendant la lecture) ou encore d'évaluation (avant, pendant ou après la lecture) (voir Figure 1). Ils discutent de notions littéraires, de leurs pratiques personnelles de lecture, de leurs préférences, de ce qui les a amenés à choisir l'oeuvre qu'ils mettent en valeur, le contexte dans lequel ils l'ont lue, etc. En résumé, un cercle de lecteurs est un dispositif didactique intégratif de lecture, d'écriture, d'écoute et de prise de parole mettant en valeur les lecteurs et toutes les dimensions de leur rapport à la littérature à l'intérieur d'une communauté interprétative dans des situations authentiques d'interactions sociales et

langagières. En vivant ensemble le processus de construction des sens et des significations à partir de textes (littéraires) variés, les cercles de lecteurs visent à développer à la fois les compétences et les appétences à lire et à apprécier de tous les lecteurs de la classe (Lépine et al., 2021). La figure suivante représente le dispositif didactique intégratif des cercles de lecteurs.

Figure 1

Dispositif didactique intégratif des cercles de lecteurs



L'oral réflexif

Sénéchal et al. (2021) définissent l'oral réflexif comme :

[...] une situation où l'élève mobilise spontanément des objets ou des habiletés de l'oral et dans le cadre de laquelle il a l'occasion de se questionner, de donner un point de vue qu'il pourra, par la suite, expliciter, approfondir et nuancer, et ce, dans le but de mettre en mots sa pensée (ses apprentissages, sa compréhension, etc.).

p. 182

Chabanne et Bucheton (2002) en soulignent le caractère interactif en le définissant comme un oral qui sert à « réfléchir la parole des autres » (p. 10). Le maillage de ces deux définitions précise la nature de l'oral réflexif dans le contexte des cercles de lecteurs. L'oral réflexif en situation de cercle de lecteurs est « un oral de travail et de tâtonnement mettant néanmoins en jeu plusieurs compétences; d'un oral "pour apprendre" et non pas "à apprendre" parce qu'il sert avant tout à réfléchir en groupe et à construire les savoirs en interaction » (Lafontaine et Hébert, 2014, p. 86).

MÉTHODOLOGIE

Une recherche-action implique la combinaison itérative d'activités de recherche influençant mutuellement l'action des enseignants et celle des chercheurs (Guay et Prud'homme, 2018). Notre recherche-action, toujours en cours au moment de rédiger cet article, se déroule sur une période de trois ans (2019-2022)². Pour répondre aux besoins prioritaires du personnel enseignant participant, nous avons privilégié une entrée par l'évaluation et des activités de codéveloppement professionnel (voir Tableau 1).

Tableau 1

Déroulement de la recherche-action

Période	Thématiques et besoins liés à l'évaluation et à la littératie (codéveloppement professionnel)	Objets d'étude	Bénéfices pour l'enseignement
Automne 2019	L'évaluation pour les apprentissages Choix des œuvres et rapport aux images dans le texte	Conceptions initiales de l'évaluation	Mettre en valeur des lectrices/lecteurs dans la classe Acheter des œuvres littéraires
Hiver 2020	Lecture et appréciation de romans en classe Cercle de lecture Outil de référence LUPIN en salle de classe	Expérimentation des cercles de lecture	S'approprier le dispositif des cercles de lecture avec les élèves
Printemps 2020*	La communication orale		Élaborer des outils d'accompagnement par les conseillères pédagogiques
Automne 2020*	Analyse réflexive – Démarche de développement professionnel pour coconstruire et s'entraider		Vivre un cercle de lecture entre partenaires de réflexion Distinguer cercle de lecture et cercles de lectrices/lecteurs
Hiver 2021*	Rapport à la littérature des enseignantes : effets sur l'enseignement et l'évaluation Appétence des élèves en lecture des œuvres littéraires	Le rapport à la littérature	Observer le développement des dimensions du rapport à la littérature des élèves
Printemps 2021*	Présentation des cercles d'auteurs Distinction entre cercle de lecture et cercle de lectrices/lecteurs	Cercles de lecteurs	Expérimenter le « Dispositif didactique intégratif – Cercles de lectrices/lecteurs » en classe
Hiver et printemps 2022*	Interactions à l'oral Compétence à communiquer oralement Attentes en lecture et en oral Gestion des interactions à l'oral	Conceptions finales de l'évaluation	Observer des élèves pendant les interactions à l'oral Élaborer les cibles d'apprentissage, outils et critères d'évaluation avec les élèves

Note : * = année scolaire marquée par la pandémie. Les activités de recherche ont été ralenties et adaptées.

Contexte

La recherche-action se déroule dans deux écoles primaires du Centre de services scolaire des Samares au Québec (indices de défavorisation de 7 et 8³). Ces deux écoles sont situées dans des milieux plutôt homogènes (par rapport à la langue première et à l'origine des élèves) en contexte économique, social et culturel défavorisé.

Participant·es

Dix enseignantes du primaire participent à cette étude, dont quatre travaillent au 1^{er} cycle du primaire (enfants de 6-7 ans), trois au 2^e cycle du primaire (8-9 ans) et trois au 3^e cycle du primaire (10-11 ans). Ces enseignantes ont entre 10 et 25 années d'expérience en enseignement.

Méthodes de collecte et d'analyse de données

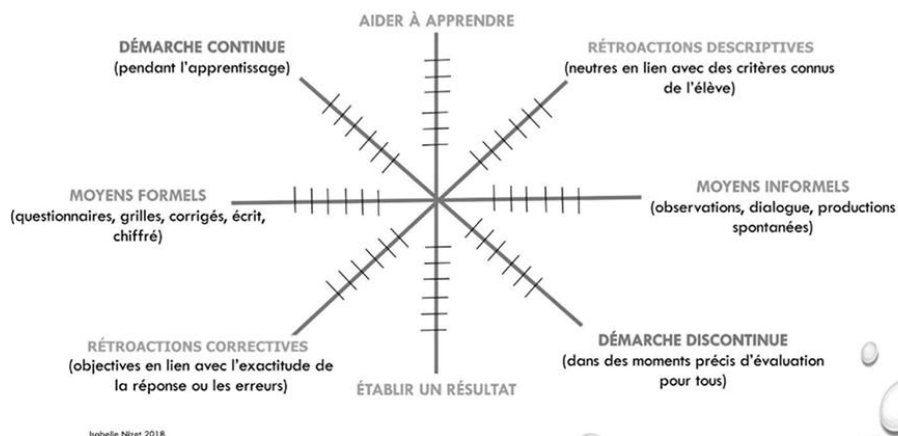
La technique de la roue socratique utilisée dans le cadre de recherches participatives (Chevalier et al., 2013) permet de comparer une série d'éléments sur un axe de valeurs dans son état actuel et dans un état désiré par la personne.

La roue socratique : les conceptions initiales de l'évaluation

La roue socratique est un instrument élaboré par l'équipe de recherche à partir d'axes polarisés autour de quatre éléments de la compétence à évaluer les élèves (fonctions de l'évaluation; le caractère continu ou ponctuel de l'évaluation; la nature des rétroactions habituellement fournies aux élèves et les types de moyens d'évaluation). La Figure 2 présente la roue socratique.

Figure 2

Roue socratique



Les axes de la roue socratique sont gradués sur une échelle de valeurs non numérotée. Plus les points sont placés à l'extérieur sur les axes de la roue socratique, plus cela indique une attribution de valeur élevée au sentiment de compétence. Cet instrument a été rempli par 9 des

10 participantes au courant du mois de janvier 2020. La compilation des résultats a permis de dégager des regroupements dans les profils évaluatifs des participantes.

L'entretien de groupe : les défis évaluatifs

Un entretien semi-dirigé en trois sous-groupes a été réalisé et enregistré par visioconférence en mars 2021. Les 10 enseignantes étaient regroupées par cycles d'enseignement du primaire. Le but de l'entretien était de mettre en lumière les défis et les besoins des enseignantes quant à l'évaluation de l'oral lors de cercles de lecteurs. Elles ont d'abord répondu aux questions suivantes : 1) *Quels sont les défis/besoins pour l'évaluation de l'oral lors de cercles de lecteurs que vous anticipez/que vous vivez (pour celles qui en font déjà)?* 2) *Comment procéderiez-vous pour évaluer la communication orale de vos élèves lors de cercles de lecteurs?*

Pour l'analyse des résultats, le nom de chaque enseignante a été changé par un pseudonyme. Des écoutes successives ont permis une analyse par catégories émergentes concernant les défis de l'évaluation de l'oral.

RÉSULTATS

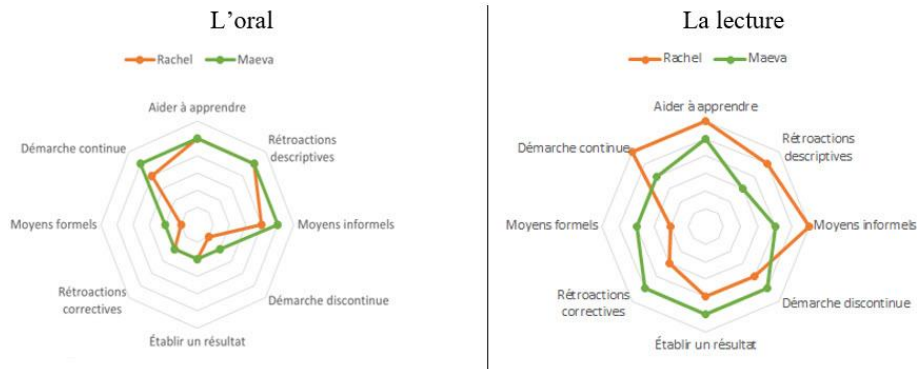
Au début de la recherche-action, nous avons demandé aux participantes de situer leurs conceptions de l'évaluation de la communication orale et de la lecture en termes de fonction, de démarches et de moyens utilisés, ainsi qu'en ce qui concerne la nature des rétroactions effectuées.

Conception initiale de l'évaluation de l'oral

L'analyse des roues socratiques individuelles montre que celles-ci peuvent être regroupées autour de pratiques presque opposées, ce qui pourrait indiquer que la culture évaluative des enseignantes est assez polarisée. Par exemple, dans la Figure 3, les roues de Rachel (enseignante de 1^{er} cycle) et de Maeva (enseignante de 2^e cycle) se positionnent très fortement dans un ensemble de pratiques associées à l'évaluation en aide à l'apprentissage, dans une démarche d'évaluation continue, par l'entremise de moyens informels, et en proposant des rétroactions descriptives à leurs élèves. Les deux enseignantes ont des pratiques très différenciées en évaluation de la communication orale et de la lecture. La compétence à communiquer oralement semble évaluée de manière beaucoup moins officielle, alors que la lecture est évaluée de manière beaucoup plus diversifiée et équilibrée (aider à apprendre et établir un résultat). On distingue également un plus grand sentiment d'efficacité personnel quant à l'évaluation de la lecture de leurs élèves.

Figure 3

Conceptions initiales de l'évaluation de l'oral et de la lecture profil 1⁴

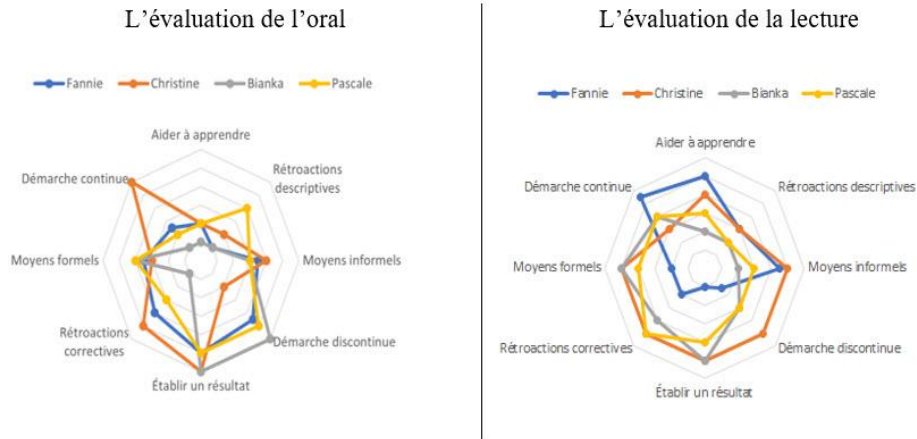


Note : années d'expérience : Rachel, 24; Maeva, 25.

À l'opposé, les roues socratiques de Christine (enseignante de 1^{er} cycle), de Fannie et de Bianka (enseignantes de 2^e cycle), ainsi que de Pascale (enseignante de 3^e cycle) (Figure 4) semblent privilégier des pratiques évaluatives de l'oral et de la lecture centrées davantage vers l'autre pôle, celui de l'évaluation en vue de produire un résultat, avec les pratiques qui y sont habituellement associées telles que les rétroactions correctives et une démarche discontinue, à l'exception de Christine. Elles ont un fort sentiment de compétence pour évaluer en vue d'établir un résultat tant en communication orale qu'en lecture, mais déclarent se sentir moins compétentes pour l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Néanmoins, elles se sentent toutes un peu plus confiantes pour l'évaluation comme aide à l'apprentissage en lecture qu'en communication orale.

Figure 4

Conceptions initiales de l'évaluation de l'oral et de la lecture profil 2

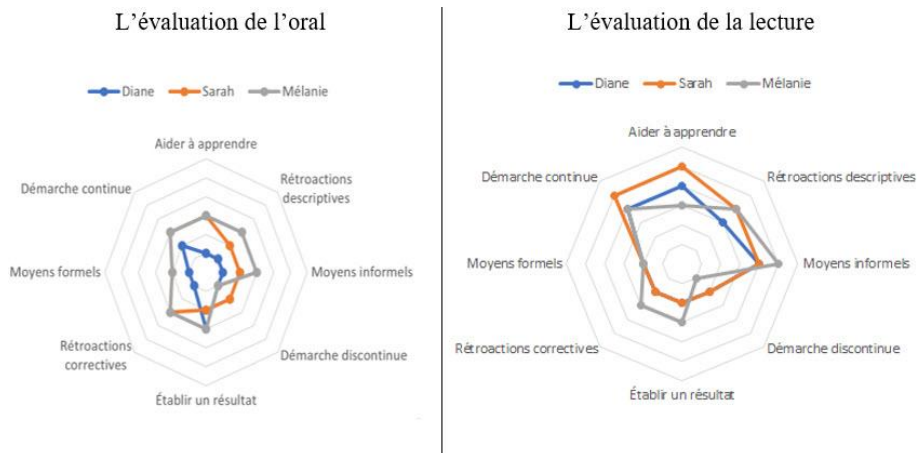


Note : années d'expérience : Fannie, 14; Christine, 25; Bianka, 14; Pascale, 15.

Enfin, trois participantes (Diane [enseignante de 3^e cycle] ainsi que Sarah et Mélanie [enseignantes de 1^{er} cycle]) semblent considérer l'évaluation comme un moyen d'aider les élèves à apprendre autant que pour établir un résultat (Figure 5). Elles semblent vouloir équilibrer leurs pratiques d'évaluation de la compétence à communiquer oralement (démarches, moyens et types de rétroactions) entre ces deux pôles, mais le sentiment de leur compétence à évaluer la compétence à communiquer oralement demeure limité, comme le montre la concentration des repères au centre de la roue socratique. On aurait ici un profil qui indique que le sentiment de compétence pour évaluer l'oral semble assez faible (centration des repères), alors qu'en lecture, les enseignantes semblent plus à l'aise avec des démarches informelles, tout en indiquant un faible sentiment de compétence pour la dimension formelle de l'évaluation de la lecture, et ce, peu importe leur nombre d'années d'enseignement.

Figure 5

Conceptions initiales de l'évaluation de l'oral et de la lecture profil 3



Note : années d'expérience : Diane, 23; Sarah, 25; Mélanie, 10.

Les défis rencontrés lors de l'évaluation de l'oral en contexte de cercles de lecteurs

L'analyse thématique des entretiens de groupe a permis de dégager quatre catégories de défis rencontrés ou anticipés⁵ par les enseignantes dans l'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs.

Cibler des critères d'évaluation spécifiques aux cercles de lecteurs

Pendant les entretiens de groupe, les enseignantes ont exprimé à plusieurs reprises leurs difficultés à cibler des éléments précis de la communication orale. C'est le cas notamment pour Bianka et Fannie, enseignantes du 2^e cycle : « On a une idée des stratégies de lecture et des stratégies d'écriture, mais [pour] les stratégies de communication orale, j'aimerais avoir une espèce de guide » (Bianka, enseignante au 2^e cycle). Les enseignantes de tous les cycles optent pour la création d'une grille d'évaluation critériée permettant une évaluation de la compétence à communiquer oralement ciblée en contexte de cercles de lecteurs. Jugée « sécurisante » par certaines d'entre elles (Mélanie, enseignante du 1^{er} cycle), cet outil rendrait visibles des « manifestations » observables à repérer afin de conserver des « traces pertinentes » (Fannie, enseignante au 2^e cycle).

Passer de l'observation à la notation

Certaines enseignantes du deuxième cycle s'interrogent sur la transcription en pourcentage (en note) des observations faites lors des cercles de lecteurs. L'une d'entre elles émet l'hypothèse que des échelons d'apprentissage pourraient l'aider : « On s'le cachera pas, y a des notes à mettre, pas seulement des commentaires. Donc ça [grille avec échelons d'apprentissage] m'aiderait à porter un jugement plus éclairé par rapport à une note à la fin » (Maeva, enseignante au 2^e cycle).

Développer l'autonomie des élèves

Les enseignantes du 1^{er} cycle se questionnent notamment sur la capacité des jeunes élèves à se centrer sur la tâche, surtout quand l'enseignante ne reste pas près d'eux : « Est-ce qu'ils continuent la conversation [en respectant] le but qu'on leur avait donné ou ils s'en vont faire complètement un autre sujet? » (Christine, enseignante au 1^{er} cycle) Ce défi de l'autonomie des élèves est également présent au 3^e cycle, notamment en ce qui concerne l'acquisition de préalables nécessaires à la participation à un cercle de lecteurs (Béatrice, enseignante au 3^e cycle).

Manquer de temps pour visionner les cercles de lecteurs

L'analyse thématique des entretiens permet également de faire ressortir le défi d'être présent lors des cercles de lecteurs en sous-groupes : « Il y a plusieurs petits sous-groupes, alors comment les observer? On peut pas se diviser » (Christine, enseignante au 1^{er} cycle). L'enregistrement est présenté comme une solution alternative. Cinq enseignantes s'inquiètent du temps de travail supplémentaire que requiert le visionnement des extraits vidéo (Mélanie [enseignante au 1^{er} cycle], Fannie [enseignante au 2^e cycle], Diane, Béatrice et Pascale [enseignantes au 3^e cycle]).

Les pratiques évaluatives de l'oral suggérées pour les cercles de lecteurs

L'analyse thématique des entretiens de groupe fait ressortir des suggestions quant aux pratiques évaluatives : les grilles d'observation, les technologies et la coévaluation.

Concevoir une grille d'observation pour les oraux réflexifs

Parmi les enseignantes, cinq envisagent la conception d'une grille d'observation qui contient les manifestations de l'oral avec des définitions courtes, de manière à pouvoir se déplacer parmi les élèves, comme l'indique Pascale, enseignante au 3^e cycle : « Une grille qui est rapide, efficace, avec des définitions courtes pour qu'ce soit assez rapide pour que quand j'change d'équipe que j'puisse rapidement prendre des notes sur les différentes équipes. »

Pour appuyer les propos de sa collègue Pascale au 3^e cycle, Diane suggère d'ailleurs de coconstruire cette grille avec les élèves à partir de ce qu'elles enseignent vraiment aux élèves : « Peut-être aussi la construire avec les élèves, pour qu'ils soient au courant des cibles à atteindre. »

Recourir aux technologies

Diane, enseignante de 3^e cycle, utilise des enregistrements vidéo pour observer la progression des élèves : « J'aime tout le temps garder une vidéo de départ pis une vidéo de fin. Parfois, j'vais en faire une vidéo entre [les deux]. Je trouve que ça permet de voir la progression au niveau des échanges. » Les enseignantes sont nombreuses à citer la possibilité d'enregistrer les échanges comme une piste pour documenter la progression des élèves.

Impliquer les élèves dans l'évaluation

Deux enseignantes, Diane (enseignante au 3^e cycle) et Rachel (enseignante au 1^{er} cycle), suggèrent une forme d'autoévaluation, soutenue par une deuxième évaluation par l'enseignante : « J'aime ça aussi que les élèves puissent prendre une grille pour s'autoévaluer et puis voir après le premier cercle de lecteurs ce que je remarque puis après le dernier ce que je remarque » (Diane, enseignante au 3^e cycle).

L'évaluation par les pairs est également identifiée comme solution pour l'évaluation de l'oral en cercle de lecteurs :

Moi, j'irais beaucoup par l'évaluation par les pairs. Je pense qu'établir des critères [pour] que les pairs puissent participer en même temps, ce serait sûrement une belle formule [...]. Les enfants sont assez honnêtes pour discuter de ça, pour évaluer leurs amis. Alors ça pourrait être quelque chose d'intéressant (Rachel, enseignante au 1^{er} cycle).

En somme, les résultats des roues socratiques ont permis d'identifier que les conceptions de l'évaluation de l'oral diffèrent. Toutefois, les résultats indiquent que les enseignantes participantes ont un plus grand sentiment de compétence en évaluation de la lecture par rapport à l'évaluation de la compétence à communiquer oralement. Les enseignantes partagent sensiblement les mêmes défis (cibler les critères d'évaluation, passer de l'observation à la notation, développer l'autonomie des élèves, manquer de temps) pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement lors de cercles de lecteurs. Les enseignantes participantes proposent des solutions (concevoir une grille d'observation, recourir aux technologies, impliquer les élèves dans l'évaluation) pour relever les défis évaluatifs rencontrés. La prochaine section permet de discuter des résultats obtenus.

DISCUSSION

Bien que le nombre de participantes soit limité, les différentes méthodes de collecte de données nous ont permis de dégager des éléments de réponses aux questions posées à l'égard des conceptions initiales en évaluation et aux défis rencontrés ou anticipés en contexte de cercles de lecteurs.

Conception initiale de l'évaluation de l'oral

Dans un premier temps, on peut remarquer une tension entre les différentes fonctions de l'évaluation. Les roues socratiques présentent des résultats relativement équilibrés entre des enseignantes qui privilégient l'évaluation en aide à l'apprentissage de l'élève, et les enseignantes qui privilégient l'évaluation de reconnaissance de compétence axée sur le résultat dans une perspective pragmatique visant à répondre aux besoins institutionnels. Le fait qu'elles enseignent auprès des petits ou des plus grands, ainsi que leur nombre d'années d'expérience, ne semble pas déterminer leur conception de l'évaluation. Les résultats recueillis montrent que l'oral réflexif déployé en contexte de cercles de lecteurs exigera une transition dans leur conception de l'évaluation. Comme l'indique Plessis-Bélaïr (2008), les élèves sont capables de prendre la parole avec une visée réflexive, mais ils ont besoin d'entraînement et de soutien des personnes enseignantes. Ce soutien nécessite des moyens d'évaluation informels apportés dans une démarche continue avec des rétroactions descriptives régulières. Au début de la recherche, seulement deux enseignantes (Maeva et Bianca) se positionnaient comme confiantes avec ce type de pratiques évaluatives de la compétence à communiquer oralement (voir Figure 3).

Bien que ces enseignantes soient expérimentées, les résultats indiquent que l'ensemble des participantes ont un plus grand sentiment de compétence à évaluer la lecture que la communication orale de leurs élèves, et ce, 10 ans après la parution des outils ministériels. Ces résultats réitèrent les résultats obtenus lors d'autres études qui mentionnaient que l'évaluation de la compétence à communiquer oralement est un plus grand défi que l'évaluation de la lecture ou de l'écriture (Dumais et al., 2017; Dumais et Soucy, 2020; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Sénéchal, 2012).

Les outils d'évaluation de l'oral réflexif : la grille d'observation

Les entretiens de groupe nous permettent de comprendre le besoin de toutes les enseignantes de développer un outil d'observation qui leur permettra de passer d'une observation générale à un moyen formel avec des manifestations observables, des échelons d'apprentissage et une définition de critères. Considérées par toutes comme un outil central, elles proposent la mise en place d'une grille d'observations critériée définie et spécifique à la situation de communication de cercle de lecteurs. Dumais et Soucy (2020) précisent que « les enseignantes sont en mesure d'observer le développement d'une compétence et de la documenter, entre autres grâce aux documents de référence, mais porter un jugement selon les exigences ministérielles québécoises demeure une difficulté » (p. 47). Les propos des enseignantes participantes corroborent ce défi quant au passage des observations à la notation.

Les critères d'évaluation de l'oral réflexif : défis et solutions

Les résultats indiquent que les enseignantes connaissent moins bien les stratégies de communication orale que celles en lecture et en écriture. Elles souhaitent être davantage informées des objets d'oral spécifiques au contexte de cercles de lecteurs afin de pouvoir cerner les critères d'évaluation. Bien que l'oral réflexif ne s'enseigne pas, les objets de l'oral spontané, comme le précise Luzatti (2013), méritent d'être enseignés pour faciliter la pratique de l'oral spontané et réflexif dans la situation de communication donnée. Par exemple, si les élèves ont de la difficulté à justifier leurs propos lors de cercles de lecteurs, un enseignement préalable pourra être fait sur la justification. À la suite de cet enseignement, l'enseignant sera en mesure d'observer l'utilisation de la justification en situations authentiques d'oral réflexif, ce qui pourra contribuer à l'évaluation de la compétence des élèves à communiquer oralement. À cet effet, les travaux de Lafontaine et Hébert (2014), qui précisent les objets de l'oral principalement mobilisés dans des cercles de lecture (prendre en compte le destinataire, reformuler pour s'assurer d'avoir bien compris, expliquer ses choix littéraires, questionner, étayer les propos, etc.), seraient particulièrement éclairants pour cerner des critères d'observation qui pourraient être intégrés à la grille d'observation. La conception et la mise en place d'une grille d'observation permettraient aux enseignantes de mieux cibler et limiter les objets de l'oral à évaluer/enseigner dans un contexte d'oral réflexif tout en étant « sécurisant » (Mélanie, enseignante au 1^{er} cycle) et tout en évitant de « s'éparpiller » (Christine, enseignante au 2^e cycle). Hébert et Lafontaine (2012) recommandent également de cibler l'observation sur certaines dimensions, sans pour autant se limiter à celles qui sont les plus facilement isolables. Par exemple, il s'avère pertinent et opérationnel d'observer dans un contexte de cercle de lecteurs certaines actions récurrentes posées par l'élève en situation, actions telles que la justification.

Diane, enseignante au 3^e cycle, propose de déterminer les critères avec ses élèves. Les enseignantes suggèrent la mise en place d'une autoévaluation, voire d'une coévaluation par les pairs. Cette suggestion s'aligne avec les recommandations de Colognesi et al. (2020) quant à l'importance d'impliquer les élèves dans l'élaboration des outils et la démarche évaluative. De plus, placer l'élève en posture d'évaluation le rend actif dans l'évaluation de l'oral (Carignan et Létourneau, 2013) en lui permettant de se centrer également sur la tâche d'écoute.

L'utilisation de la technologie pour documenter les capacités initiales des élèves et la progression de leurs apprentissages en contexte d'oral réflexif est suggérée par les participantes et dans les travaux de Pellerin (2017, 2018) et de Lavoie et al. (2020). Cette démarche évaluative au moyen de technologies pour faciliter l'évaluation continue inquiète cependant les enseignantes quant au temps qu'elles auront à y investir. Ainsi, la proposition d'engager les élèves dans l'évaluation de leur compétence à communiquer oralement et celle de leurs pairs devient une avenue intéressante à envisager pour réguler les apprentissages avec les élèves, mais aussi pour faire des analyses de pratique avec leurs collègues.

CONCLUSION

En somme, bien qu'ils soient limités à 10 enseignantes, les résultats présentent différentes conceptions de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement tant pour la fonction de l'évaluation (aide à l'apprentissage/établir un résultat) que pour le sentiment de compétence des enseignantes face à l'évaluation de cette compétence. Plusieurs enseignantes mentionnent rencontrer des difficultés à cibler des critères d'évaluation spécifiques au contexte de cercles de lecteurs, à passer de l'observation à la notation et à connaître et développer l'autonomie des élèves. Elles proposent des solutions comme l'élaboration d'une grille d'observation de l'oral réflexif en contexte de cercles de lecteurs, de recourir aux technologies pour documenter la progression des apprentissages et d'impliquer les élèves lors de l'évaluation.

Les enseignantes se préoccupent d'enseigner efficacement la compétence à communiquer oralement et de réguler les apprentissages des élèves. Un accompagnement pour la conception de grilles leur permettrait de mieux cibler les apprentissages à privilégier pour préparer les élèves à prendre la parole en contexte d'oral réflexif. Le contexte pandémique est une limite importante sur le calendrier de cette recherche en cours tout en ouvrant des possibilités quant à la réalisation de cercles de lecteurs en ligne pour d'éventuelles recherches.

Notes

- [1] Dans l'article, l'expression *cercle de lecteurs* réfère à « cercle de lectrices et de lecteurs » afin d'alléger le texte. Ce nouveau dispositif est défini dans le cadre théorique.
- [2] Cette recherche est subventionnée dans le cadre du programme Action-concertée du Fonds de recherche du Québec – société et culture.
- [3] Il s'agit de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE). Il est constitué de la proportion des familles avec des enfants dont la mère n'a pas de diplôme et de la proportion de ménages dont les parents n'avaient pas d'emploi lors du recensement canadien. Cet indice se calcule sur une échelle de 1 à 10 allant de favorisé à défavorisé.
- [4] Plus les points sont placés à l'extérieur, plus la personne s'attribue un fort sentiment de compétence. À l'inverse, plus les points sont concentrés vers le centre, plus la personne a un faible sentiment de compétence.
- [5] Certaines enseignantes avaient commencé la mise en place de cercles de lecteurs tandis que d'autres étaient sur le point de le faire. Ces ajustements ont été causés par le contexte pandémique.

Bibliographie

- Carignan, I. et Létourneau, M-D. (2013). Comment expérimenter le « caucus littéraire » en salle de classe? *Vivre le primaire*, 26(4), 18-19.
- Chabanne, J. et Bucheton, D. (2002). Introduction. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (p. 1-23). Presses universitaires de France. (<https://doi-org/10.3917/puf.chaba.2002.01.0001>) doi : <https://doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01.0001>

- Chemla, M.-T. et Dreyfus, M. (2002). L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS : Samani, l'indien solitaire. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (p. 99-121). Presses universitaires de France. doi : <https://doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01.0099>
- Chevalier, J.M., Buckles, D.J. et Bourassa, M. (2013). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participative*. SAS2, Dialogue, Canada.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B. et 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 Education Evaluation*, 67, 1-15. (<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2017). J'enseigne et j'évalue l'oral : pratiques effectives au 3^e cycle du primaire. Dans J.-F. De Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 151-176). Presses universitaires de Namur. (<https://books-openedition-org/pun/6617>)
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride en éducation*, 4(4), 24-55. (<https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>) doi : <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>
- Dupont, P. (2015). Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs. *Repères*, 51, 131-156. (<https://doi.org/10.4000/reperes.909>) doi : <https://doi.org/10.4000/reperes.909>
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. S. Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 235-267). Presses de l'Université de Montréal. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.12>
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : analyse des conduites de justification en interaction. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire à l'université* (p. 201-220). Peisaj.
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière.
- Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, 141, 87-89.
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2014). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effet d'un enseignement de l'oral. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 85-108). Peisaj.
- Lavoie, C., Blanchet, P-A et Pellerin, M. (2020). La discussion lexicale : une approche dialogique pour l'analyse des relations sémantiques. *Lidil*, 62. (<https://doi.org/10.4000/lidil.8456>) doi : <https://doi.org/10.4000/lidil.8456>
- Lépine, M., Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Lavoie, C. et Marcil-Levert, J. (2021). D'une recherche-action impliquant des actrices de changement en matière de littératie à la formation initiale en didactique du français : quelques retombées du projet LIBER. *Revue internationale de communication et socialisation*. 8(2), 228-245.
- Luzzati, D. (2013) Enseigner l'oral spontané? Dans J.-C. Beacco (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues : autour de la notion de responsabilité* (p. 188-207). Didier.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2001, avril). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. (<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2009/2011). *Progression des apprentissages en français au primaire*. Gouvernement du Québec.
- Mottier-Lopez, L. (2015). *Évaluation formative et certificative des apprentissages*. De Boeck.

- Nizet, I. (2015). Les pratiques évaluatives au quotidien : enjeux culturels et identitaires. Dans J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université* (p. 111-134). Chenelière éducation.
- Nizet, I. et Leboeuf, H. (2019). L'accompagnement du développement professionnel du personnel enseignant de la formation générale des adultes (FGA). Dans M. Thériault et M. Doucet, *L'adulte en formation... pour devenir soi : espaces, passages, débat et défis* (p. 89-112). Presses de l'Université du Québec. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctvggx4kj.10>
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/5807>)
- Pasquini, R. (2020). *Quand la note devient constructive : évaluer pour soutenir et certifier les apprentissages*. Presses de l'Université Laval.
- Pellerin, M. (2017). La pensée médiatisée au service du développement des habiletés de régulation métacognitive chez les élèves. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement pluralité des contextes linguistiques* (p. 221-242). Peisaj.
- Pellerin, M. (2018). *Affordances of new mobile technologies: Promoting learner agency, autonomy, and self-regulated learning*. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(3), 335-350.
- Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe, une diversité de pratiques* (p. 165-181). PUQ.
- Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 179-194. (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16599428.v1>)
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23226>)
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2017). *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. De Boeck.
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2019). Les cercles d'auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l'oral au primaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 95-12). Peisaj.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes – Dispositifs – Outils*. De Boeck Supérieur. (<https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.3917/dbu.vial.2012.01>) doi : <https://doi.org/10.3917/dbu.vial.2012.01>