

Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois

Christian Dumais and Emmanuelle Soucy

Volume 4, Number 4, Fall 2020

La recherche participative au service de l'évaluation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1073625ar>

DOI: <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dumais, C. & Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 24–60. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>

Article abstract

La question de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement est peu abordée dans les travaux en didactique de l'oral au Québec et dans l'ensemble de la francophonie. Dans le cadre d'une recherche collaborative menée en milieu plurilingue et pluriethnique au Québec auprès de huit enseignantes du primaire, il a été possible d'explorer cette question. Chercheurs et enseignantes ont coconstruit des outils pour faciliter l'enseignement et l'évaluation de cette compétence, soit des documents de référence d'objets de l'oral, et ce, à partir des compétences réelles des élèves selon les trois cycles de l'école primaire québécoise (élèves 6 à 12 ans).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois

Auteurs

Christian Dumais, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,
christian.dumais@uqtr.ca

Emmanuelle Soucy, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,
emmanuelle.soucy@uqtr.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

La question de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement est peu abordée dans les travaux en didactique de l'oral au Québec et dans l'ensemble de la francophonie. Dans le cadre d'une recherche collaborative menée en milieu plurilingue et pluriethnique au Québec auprès de huit enseignantes du primaire, il a été possible d'explorer cette question. Chercheurs et enseignantes ont coconstruit des outils pour faciliter l'enseignement et l'évaluation de cette compétence, soit des documents de référence d'objets de l'oral, et ce, à partir des compétences réelles des élèves selon les trois cycles de l'école primaire québécoise (élèves de 6 à 12 ans). Cette contribution fait état des documents de référence qui ont été élaborés, en plus des apports scientifiques identifiés par les chercheurs, notamment en ce qui concerne l'évaluation, ainsi que les ajustements de pratiques des enseignantes.

Mots-clés : oral, évaluation, compétence à communiquer oralement, milieu plurilingue et pluriethnique, document de référence, primaire



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

Aujourd'hui, dans plusieurs pays francophones, le nombre d'apprenants dont le français n'est pas la langue première est en constante augmentation (De Pietro et Rispaïl, 2014) et le Québec n'échappe pas à cette réalité. En effet, « les enseignants du système scolaire québécois [...], en particulier dans la région du Grand Montréal, sont amenés à adapter leur enseignement à des élèves qui ne sont pas des enfants monolingues francophones [...] » (Armand, 2016, p. 173-174). Cette situation incite les enseignants et les chercheurs à repenser l'enseignement et l'évaluation de la langue française pour répondre aux besoins de tous les apprenants. C'est notamment le cas en ce qui concerne le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Actuellement, les travaux en didactique de l'oral sont encore trop peu nombreux, surtout lorsqu'il est question d'évaluation de cette compétence auprès d'apprenants n'ayant pas le français comme langue première. Des recherches s'avèrent donc nécessaires et l'apport des praticiens pour comprendre de l'intérieur cette réalité semble une piste prometteuse (Sénéchal, sous presse).

1. Problématique

Au Québec, peu d'enseignantes¹ ont été formées à la didactique de l'oral et peu de formations continues sont accessibles à ces dernières (Dumais, 2015a). Cela fait en sorte qu'elles éprouvent un certain malaise à enseigner et à évaluer l'oral (Lafontaine et Préfontaine, 2007 ; Sénéchal, 2016). Elles ont pour la plupart une connaissance limitée de ce qu'est l'oral, des objets qui le composent et de ses approches didactiques (Lafontaine, 2008 ; Lafontaine et Messier, 2009). L'enseignement de l'oral se limite donc souvent à des consignes et l'évaluation demeure subjective étant donné l'absence d'enseignement et de repères sur lesquels s'appuyer pour évaluer les élèves (Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2013). En effet, peu d'indications concernent les critères de progression des objets de l'oral dans les programmes d'études québécois (Lafontaine et Préfontaine, 2007 ; Sénéchal, 2012). Il existe une Progression des apprentissages de la compétence à communiquer oralement pour le primaire (MELS, 2011a), un Programme de formation de l'école québécoise (MÉQ, 2001) et un Cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011b), mais ceux-ci s'apparentent davantage à une répartition des contenus en l'absence de toutes indications sur la méthodologie employée pour élaborer ces documents, d'appuis scientifiques et de repères de développement. Les enseignantes ne disposent donc pas d'une progression des objets liés à l'oral appuyée par la recherche qui leur indiquerait quels objets enseigner et de quelle façon le faire en fonction du développement des élèves

¹ Étant donné que plus de femmes que d'hommes enseignent au Québec, le féminin sera utilisé dans ce texte pour parler de l'ensemble des enseignantes et des enseignants du Québec.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

(Dumais, 2014). Cette situation rend ardues la détermination et la structuration des apprentissages des élèves ainsi que l'évaluation (Bergeron, Plessis-Bélair et Lafontaine, 2009 ; Gagnon, 2009). Cela est sans compter le malaise vécu par bon nombre d'enseignantes québécoises à évaluer une compétence, ce qui inclut la compétence à communiquer oralement (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013 ; Morrissette et Legendre, 2011 ; Van Der Maren et Loye, 2011).

1.1 L'oral en milieu plurilingue et pluriethnique

La difficulté à enseigner et surtout à évaluer l'oral est encore plus grande lorsqu'elle concerne les élèves en milieu plurilingue et pluriethnique. Actuellement, il existe peu de ressources pour aider les enseignantes à adapter leur enseignement et leur évaluation de l'oral aux spécificités de ces élèves (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). De plus, les recherches sont limitées en ce qui concerne l'oral dans ce contexte au Québec, notamment au primaire (Bergeron, Dumais, Harvey et Nolin, 2015). Également, les enseignantes peuvent difficilement compter sur la formation initiale concernant la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique pour les aider puisqu'elle est fortement inégale selon l'université fréquentée et le programme de formation suivi (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013 ; Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016). La situation est semblable dans les centres de services scolaires québécois (anciennement les commissions scolaires) en ce qui a trait à la formation continue. Étant donné ces différents constats, il s'avère essentiel de s'intéresser au développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en milieu plurilingue et pluriethnique, plus particulièrement en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de cette compétence. En effet, à ce jour, notamment au primaire, peu de recherches se sont intéressées à savoir comment les enseignantes font pour évaluer et développer la compétence à communiquer oralement des élèves en milieu plurilingue et pluriethnique au Québec.

1.2 Question de recherche

La situation précédemment présentée nous a amenés à nous poser la question de recherche suivante : comment des enseignantes de la première à la sixième année du primaire, en milieu plurilingue et pluriethnique, font-elles pour évaluer le développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves ?

2. Cadre théorique

L'oral est essentiel pour l'ensemble des apprentissages à l'école et hors de celle-ci (Dumais, Soucy et Plessis-Bélair, 2017). Pour les élèves



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

en apprentissage d'une langue de scolarisation² qui diffère de la langue ou des langues parlées à la maison, l'oral est la porte d'entrée vers la lecture, l'écriture et les autres disciplines scolaires (Armand, 2009 ; Fleury, 2013). S'attarder au développement de la compétence à communiquer oralement de ces élèves s'avère donc primordial (Dumais, 2017).

2.1 La didactique de l'oral

En classe, l'oral peut être préparé ou spontané (Dumais, 2014 ; Ostiguy et Dumais, 2019). Un oral préparé est « une prise de parole à la suite d'un temps de préparation et d'une ou plusieurs mises en pratique préalables » (Dumais, Soucy et Lafontaine, 2018, p. 49). Pour ce qui est de l'oral spontané, il s'agit d'« une prise de parole sans temps de préparation et sans mises en pratique préalable » où le locuteur découvre en même temps que son interlocuteur l'énoncé qu'il produit (Dumais *et al.*, 2018, p. 49).

Les recherches des 20 dernières années ont également permis de démontrer l'existence de deux statuts de l'oral : un *oral médium*, qui est principalement l'utilisation de l'oral à diverses fins sans enseignement (l'oral sert à donner des consignes par exemple), et un *oral objet*, qui est un oral enseigné, défini, expliqué, observé, décortiqué et mis en pratique afin que des apprentissages sur l'oral aient lieu (Lafontaine, 2001). Avec ce deuxième statut, les différents éléments qui composent l'oral sont qualifiés d'objets de l'oral ou d'objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (Lafontaine et Dumais, 2014).

Pour enseigner ces différents objets de l'oral (par exemple le débit, la posture et l'argumentation), le modèle de l'atelier formatif en six étapes peut être utilisé (voir tableau 1). Au cours des dernières années, au Québec, ce modèle a pu être validé à plusieurs reprises et il a été démontré qu'il permettait aux élèves du primaire et du secondaire de développer leur compétence à communiquer oralement (Dumais, Lafontaine et Pharand, 2017 ; Lafontaine et Hébert, 2015 ; Poirier, 2011 ; Soucy, 2019).

² Nous entendons par « langue de scolarisation » une langue enseignée à l'école comme matière scolaire et utilisée dans d'autres matières (mathématiques, sciences, etc.). Le français est l'une des langues de scolarisation du Québec. La langue de scolarisation, en plus de faire partie de la culture scolaire, fait habituellement partie de la culture de la société où a lieu son enseignement (Verdelhan, Maurer et Durand, 1999).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 1 : Le modèle de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016)

Étapes	Explications
1. Élément déclencheur	Contre-exemple et exemple
2. État des connaissances	Connaissances antérieures
3. Enseignement	Élaboration d'un référentiel et modelage
4. Mise en pratique	Activités à partir de l'enseignement reçu
5. Retour en grand groupe	Vérification des apprentissages de la mise en pratique et retour en arrière si nécessaire
6. Activité métacognitive	Fiche réflexive, journal de bord, carte conceptuelle et/ou portfolio

2.2 L'évaluation de l'oral

En didactique de l'oral, les recherches ont fait état de l'importance d'avoir enseigné l'oral (ses différents objets) pour l'évaluer et du fait que l'évaluation de l'oral doit se limiter seulement à ce qui a été enseigné (Lafontaine et Dumais, 2014 ; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Pour enseigner un objet de l'oral, l'enseignante doit être en mesure d'identifier ses spécificités et ce qui peut être évalué. Le modèle de l'atelier formatif permet cela. De plus, celui-ci est en adéquation avec les deux fonctions de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage (évaluation formative) et la reconnaissance des compétences (évaluation certificative³). En effet, l'évaluation formative, qui est à la base même de ce modèle, permet aux élèves de s'exercer, de se tromper, de recommencer, de recevoir de la

³ L'expression « évaluation certificative » est préférée à « évaluation sommative » dans ce texte puisque, comme le souligne Scallon (2000, p. 18), l'évaluation sommative « soulève plusieurs difficultés d'ordre conceptuel à cause de l'idée de "somme" ou de "processus de sommation" qu'elle connote. » Nous entendons par « évaluation certificative » une évaluation de l'apprentissage et par « évaluation formative » une évaluation au service de l'apprentissage.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

rétroaction, etc. (Dumais, 2008 ; Dumais et Messier, 2016) Aussi, les objets de l'oral appris par l'entremise de ce modèle peuvent être mis en pratique et évalués dans des contextes d'évaluation certificative (Dumais, 2015b).

2.3 La nécessité d'une progression des objets de l'oral

Comme l'affirment plusieurs chercheurs (Chartrand et de Koninck, 2009 ; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007), afin de pouvoir enseigner et évaluer efficacement l'oral, et afin de pouvoir aider les élèves à développer leur compétence à communiquer oralement, les enseignantes ont besoin de repères en ce qui concerne les objets de l'oral. Elles ont besoin d'indications afin de savoir ce que les élèves sont en mesure de faire à l'oral selon leur niveau de développement et leurs capacités (Dumais, 2015a). Une progression des objets de l'oral qui tient compte du développement du langage et qui s'appuie sur la recherche s'avère nécessaire, comme le mentionne Florin (1999, p. 8), puisque « tout n'est pas possible à n'importe quel âge ». Les didacticiens recommandent cependant que cette progression soit spiralaire (Chartrand, 2009). Elle doit permettre que les mêmes objets de l'oral soient repris au cours d'une même année, d'un cycle ou de toute la scolarité obligatoire, mais en approfondissant toujours davantage l'enseignement et en permettant aux élèves d'exercer les objets dans des contextes différents et toujours de plus en plus exigeants (Dumais, 2014 ; Viola, Dumais et Messier, 2012).

2.4 L'objectif de recherche

Considérant que les enseignantes québécoises connaissent les limites de leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral (Lafontaine et Messier, 2009) et étant donné qu'elles possèdent un savoir d'expérience les amenant à se questionner sur leurs pratiques, lequel peut être étudié par la recherche collaborative (Desgagné, 2001), il s'est avéré pertinent de mener ce type de recherche qui vise à contribuer à la formation continue des enseignantes. Cet article a pour objectif de rendre compte de l'ajustement des pratiques en didactique de l'oral, notamment en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation, d'enseignantes du primaire travaillant en milieu plurilingue et pluriethnique et de faire état de réalisations conjointes entre enseignantes et chercheurs.

3. Méthodologie

Pour mener ce projet, la recherche collaborative, qui est liée « à une certaine façon de faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens », a été privilégiée (Desgagné, Bednarz, Leblais, Poirier et Couture, 2001, p. 33). Elle permet de rejoindre à la fois les communautés professionnelles et les communautés scientifiques dans le but de mettre en commun des expertises différentes avec un objet commun d'investigation afin de construire un savoir nouveau (Bednarz, 2013 ; Couture, Bednarz et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Barry, 2007). Selon Couture (2015, p.180), du côté scientifique, « de nouvelles connaissances sont ainsi dégagées de l'analyse de situations didactiques élaborées conjointement, de planifications, de productions d'élèves, de récits de pratique et autres éléments résultant de la collaboration praticien-chercheur. » Pour les praticiens, il en résulte un « ajustement » de la pratique et une forme d'activité de formation (Couture, 2015 ; Morrissette, 2013).

La recherche collaborative se divise en trois étapes selon Desgagné (1998) : la cosituation, la coopération et la coproduction. La première étape, la cosituation, « consiste à identifier conjointement un objet d'investigation et une activité réflexive qui présente un intérêt pour la pratique et pour la recherche » (Couture, 2015, p. 184). Cette étape a lieu tout au long du travail avec les praticiens et non seulement au début de la recherche. Ensuite, la deuxième étape est la coopération. Elle s'apparente à l'étape de la collecte des données (Morrissette, 2013). Elle s'effectue par des activités réflexives, par l'explicitation de ce qui se fait déjà, par le questionnement, par la planification conjointe et par la réalisation en classe (Couture, 2015). Chercheurs et praticiens collaborent à développer leur objet d'investigation. Enfin, la troisième étape, la coproduction, correspond à l'analyse et à la mise en forme des résultats (Morrissette, 2013). Selon Couture (2015, p. 185), « sans que les enseignants participent formellement à la mise en forme et à l'analyse de cette production, ils en demeurent les coauteurs puisque cette production est bien issue de leur propre pratique ».

3.1 Les participantes et le déroulement de la recherche

Huit enseignantes de la première à la sixième année du primaire d'une seule école de la grande région de Montréal ont participé à cette recherche en milieu plurilingue et pluriethnique. Elles avaient entre 10 et 35 années d'expérience en enseignement primaire et ont été sélectionnées par échantillonnage intentionnel (Gaudreau, 2011). Mentionnons qu'une enseignante a dû quitter la recherche à la fin de l'année 1 en raison d'un changement d'école et une enseignante a été remplacée par une autre à l'année 2 en raison d'un congé. Pendant près de 3 ans, 11 rencontres d'une journée ont eu lieu avec les enseignantes à raison d'une rencontre tous les 2 ou 3 mois environ. Ces journées ont permis d'échanger à propos de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral effectués en classe en fonction des besoins des élèves. Il est important de préciser que la majorité des élèves n'avait pas le français comme langue première. Après chacune des rencontres, les enseignantes déterminaient ce qu'elles trouvaient pertinent de mettre en pratique dans leur classe à la suite des échanges entre chercheurs et enseignantes. La rencontre suivante permettait à chaque enseignante de partager avec le groupe les éléments mis en pratique et les résultats obtenus. Ceci a mené à des réalisations collaboratives entre chercheurs et enseignantes.



3.2 Les méthodes et outils de collecte et d'analyse de données

Afin de déterminer comment ces enseignantes ont fait pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves et l'évaluer, plusieurs méthodes et outils de collecte de données ont été utilisés. Au début de la recherche, un questionnaire a été rempli par les enseignantes pour être au fait de leurs connaissances et de leurs perceptions en lien avec l'oral. À trois moments au cours de la recherche (à la fin de l'année 1, de l'année 2 et de l'année 3), des entretiens semi-dirigés ont été menés avec les enseignantes, ce qui a permis, entre autres, de connaître l'ajustement de leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation ainsi que les besoins concernant l'oral au fur et à mesure de la recherche. Les chercheurs et les enseignantes ont fait usage d'un journal de bord qui était principalement utilisé lors des rencontres de groupe. Ces dernières ont d'ailleurs toutes été enregistrées (enregistrement sonore) et retranscrites (comptes rendus *in extenso*) afin de garder des traces des échanges.

Pour l'analyse des données, c'est principalement l'analyse de contenu qui a été utilisée (Bardin, 2007). Elle a l'avantage de mesurer la complexité du phénomène étudié et de dégager une vue d'ensemble (Richard, 2006). Les chercheurs ont eu recours au logiciel d'analyse qualitative NVivo.

4. Résultats

Les trois étapes de la recherche collaborative, soit la cosituation, la coopération et la coproduction, structurent la présentation des résultats de cette recherche.

4.1 La cosituation

L'étape de la cosituation a fait entre autres ressortir les pratiques et perceptions des enseignantes au regard de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral, et leurs besoins. Dans le questionnaire, ainsi que dans les entrevues et lors des rencontres, les enseignantes ont mentionné que l'exposé oral était le genre oral le plus utilisé pour évaluer l'oral et que ce dernier était préparé à la maison en plus d'être appris par cœur par les élèves. « L'exposé est préparé, [les élèves] vont dire par cœur ce qu'ils ont préparé » (P6). Les enseignantes ont mentionné que l'oral était évalué sans enseignement préalable, sans mise en pratique et sans évaluation en cours d'apprentissage (évaluation formative). Elles ont mis en évidence le malaise qu'elles éprouvaient quant à l'évaluation de l'oral. Selon elles, l'évaluation de l'oral se faisait de manière trop subjective et elles souhaitaient être davantage objectives. « Oui, comment évaluer, mais je pense que j'irais plus dans le comment ne pas être [subjective], comment



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

être objective » (P5). Elles ont également mentionné ne pas avoir de repères pour évaluer les élèves. Il leur était donc difficile d'être objectives et elles se sentaient mal à l'aise d'évaluer l'oral. « C'est quoi la différence entre 80 et 75 % ? Ce sont mes critères, et tout ça, mais moi, je me sens toujours coupable » (P2). Les enseignantes ont mentionné aussi que ce manque d'objectivité engendrait un malaise lorsqu'elles devaient justifier aux parents les résultats des élèves à l'oral. « Mais c'est le fait d'enlever la subjectivité à ça, parce que comment expliquer une note quand on doit justifier aux parents » (P5). Selon les enseignantes, les parents ne comprenaient pas toujours la note de leur enfant, surtout lorsque ces derniers s'étaient beaucoup investis dans la préparation à la maison et que la note ne reflétait pas cet investissement.

« Par rapport aux parents à l'école ici, la clientèle ce sont des parents qui s'investissent beaucoup avec les enfants pour travailler les devoirs, sont très présents, donc je pense que ce côté-là ils veulent aider. Lorsqu'il y a des présentations, ils veulent vraiment s'assurer que c'est... ils mettent beaucoup de temps, d'énergie là-dessus. Donc c'est peut-être aussi la clientèle. Ici on a des parents très présents dans les devoirs et leçons à la maison » (P7).

Plusieurs parents croyaient que si leur enfant s'était bien préparé et qu'il avait appris son texte par cœur, ce dernier aurait nécessairement un bon résultat.

« Surtout quand c'est préparé à la maison par les parents et les élèves. On dira ça comme ça, les parents vont beaucoup beaucoup se fier sur la note. Alors si t'es bien préparé, si tu apprends ton texte par cœur, tu vas avoir une bonne note. Si tu l'apprends pas, [l'enseignante] elle va dire ah tu n'auras pas une bonne note » (P3).

De plus, selon les enseignantes, certains parents faisaient apprendre par cœur à leur enfant, dans leur langue maternelle (arabe, espagnol, etc.), un texte alors que l'enfant devait prendre la parole en français en classe. Cela amenait ces élèves à traduire au fur et à mesure leurs propos lors de leur prise de parole en classe. L'écart entre ce qui était entendu à la maison dans une langue par les parents et ce qui était dit en français à l'école pouvait donc être très grand.

L'absence d'enseignement de l'oral avant l'évaluation, la mise en pratique d'un genre oral principalement (l'exposé oral) plutôt que d'une variété de genres, le manque de repères pour évaluer l'oral et la subjectivité entourant l'évaluation sont plusieurs des éléments qui ont émergé de la cosituation. Il faut également ajouter la difficulté à justifier aux parents la note en lien avec l'oral ainsi qu'une incompréhension des parents sur les attentes de l'école en ce qui concerne l'oral et ce qu'est réussir une prise de parole.



4.2 La coopération et la coproduction

Trois parties sont présentées afin de rendre compte de la coopération et de la coproduction qui sont traitées simultanément. Tout d'abord, la première partie expose brièvement comment, à partir de la cosituation, chercheurs et enseignantes en sont venus à travailler autour de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016). Ensuite, la réflexion et le travail à propos des documents de référence sont présentés. Finalement, cette section se termine par la présentation de l'ajustement des pratiques des enseignantes quant à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral.

4.2.1 L'atelier formatif

Lors de discussions avec les enseignantes à propos de leur besoin d'évaluer l'oral de façon plus objective, elles ont mentionné ne pas enseigner l'oral. Elles procédaient à l'évaluation d'exposés oraux sans avoir enseigné aux élèves les objets de l'oral évalués. En effet, les enseignantes nous ont appris que bien qu'elles avaient des critères d'évaluation, elles ne connaissaient pas suffisamment chacun des objets de l'oral qu'elles souhaitaient évaluer. Ainsi, lorsqu'elles annonçaient aux élèves qu'elles allaient évaluer le volume de la voix, le regard, le débit, etc., elles avaient peu de connaissances sur les objets et aussi peu de repères pour savoir ce qui devait être attendu de la part des élèves pour chacun des objets.

« J'aimerais quand on va décider, par exemple le volume, c'est quoi les critères possibles. Parce que des fois, je trouve ça difficile de dire : "Ok, qu'est-ce que je dois vraiment observer sur le volume ?" Des fois on y va trop général. De se donner des critères ensemble, je pense que ça m'aiderait beaucoup » (P7).

Ces réflexions sur l'évaluation ont mené le groupe à discuter de l'enseignement de l'oral et, par le fait même, à la présentation de l'atelier formatif, un modèle didactique reconnu pour enseigner l'oral. Un temps a été pris pour la présentation des différentes étapes de ce modèle. Un atelier formatif sur le volume de la voix, un objet de l'oral qu'elles jugeaient essentiel à enseigner au primaire, a également été mis en pratique avec les enseignantes pour qu'elles puissent bien le comprendre. Les étapes 4 et 5 de l'atelier formatif (mise en pratique et retour en grand groupe) ont permis aux enseignantes d'être sensibilisées à l'évaluation formative, car ce sont les retours sur les mises en pratique qui permettent aux élèves de mieux comprendre l'objet enseigné et aux enseignantes de voir où en sont les élèves quant à leur compréhension et à la mise en pratique de cet objet. Les enseignantes ont par la suite été invitées à travailler en équipe-cycle sur l'atelier formatif à propos du volume de la voix afin d'ajuster l'élément déclencheur (étape 1) et les mises en pratique (étape 4) en fonction de leurs élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

C'est en cours de réflexion sur l'enseignement de l'oral à l'aide de l'atelier formatif que les enseignantes ont mentionné avoir besoin d'une progression des objets de l'oral et de repères pour enseigner et évaluer ces objets. En effet, sensibilisées à l'enseignement d'objets de l'oral et à la création de référentiels⁴ (étape 3 de l'atelier formatif), les enseignantes se sont questionnées sur les attentes qu'elles devaient avoir pour chacun des cycles. Ce besoin des enseignantes nous a menés vers la coconstruction de documents de référence pour certains objets de l'oral.

4.2.2 Les documents de référence

Les documents de référence ont été une réalisation collaborative entre enseignantes et chercheurs. Des documents de référence sur le volume de la voix, la justification, le regard et le support visuel ont été coconstruits et validés par les participantes de la recherche. La figure 1 expose le document de référence sur le volume de la voix comme exemple⁵. Chacun des documents de référence comprend les mêmes éléments. Tout d'abord, on retrouve le nom de l'objet et une définition simple. Dans le cas de la figure 1, on parle du volume de la voix et on le définit comme étant l'intensité, la force de la voix. Sous la définition se trouve une légende afin de comprendre le tableau qui traite de l'objet en question. Ce tableau est divisé en deux grandes parties. Dans la partie de gauche, on retrouve les composantes observables de l'objet de l'oral qui pourront être évaluées. Pour chacune de ces composantes, une définition et des exemples sont donnés. La partie de droite est subdivisée selon les cycles de l'école primaire québécoise. On retrouve deux colonnes pour chacun des cycles. Ces colonnes représentent les situations d'oral spontané (OS) et d'oral préparé (OP). Pour chacun des types de situations, on indique s'il s'agit d'une sensibilisation à cette composante (S), si cette composante doit être enseignée aux élèves (E) et si elle doit être évaluée (É). Pour le « S », il n'y a pas d'évaluation, pour le « E » c'est l'évaluation formative qui est de mise (évaluation au service de l'apprentissage) alors que pour le « É » il est question d'évaluation certificative (évaluation de l'apprentissage).

C'est par l'entremise de discussions entre chercheurs et enseignantes ainsi qu'en prenant en compte les capacités des élèves à l'oral que l'équipe a réussi à produire quatre documents de référence. Pour comprendre comment ont été élaborés les documents de référence, prenons l'exemple de la dernière composante de la figure 1, « Maintenir le volume de sa voix ». On peut constater que la sensibilisation commence seulement au 2^e cycle, tant en oral spontané qu'en oral préparé. La

⁴ Le référentiel est un document qui est complété avec les élèves et qui permet de répondre à quatre questions (Quoi? Comment? Pourquoi? Quand?) en lien avec l'objet de l'oral enseigné (Dumais et Messier, 2016).

⁵ Pour avoir accès aux autres documents de référence, consultez la revue *Vivre le primaire* (volume 33, numéros 3 et 4 ; volume 34, numéros 1 et 2).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

décision de ne pas aborder cette composante au 1^{er} cycle a été suggérée par les enseignantes de ce cycle. Elles ont relevé que les élèves du 1^{er} cycle ne prenaient pas la parole suffisamment longtemps pour qu'il soit possible de tenir compte de cette composante lors de l'évaluation. La sensibilisation à cette composante commence donc seulement au 2^e cycle. Les enseignantes du 2^e cycle ont quant à elles mentionné que la sensibilisation et l'enseignement de cette composante pouvaient être faits tant en oral spontané qu'en oral préparé en faisant une évaluation au service de l'apprentissage, mais qu'il serait difficile de tenir compte du maintien du volume en situation d'oral spontané lors de l'évaluation (évaluation de l'apprentissage). C'est pour cette raison que le « É » se retrouve seulement dans la colonne de l'oral préparé. Au 3^e cycle, selon les enseignantes, il est possible d'enseigner et d'évaluer cette composante tant en oral spontané qu'en oral préparé.

Figure 1 : Document de référence du volume de la voix

Document de référence du volume de la voix

Volume de la voix : C'est l'intensité, la force de la voix.

Légende :

OS : Oral spontané (prise de parole sans temps de préparation et sans mise en pratique préalable)

OP : Oral préparé (prise de parole à la suite d'un temps de préparation et d'une ou plusieurs mises en pratique préalables)

S : Sensibiliser les élèves à cette composante (aborder l'objet sans qu'il soit enseigné et évalué)

E : Enseigner cette composante aux élèves en l'évaluant de façon formative (évaluation au service de l'apprentissage)

É : Évaluer cette composante* (évaluation de l'apprentissage)

- : Aucune information, car cette composante ne concerne pas le cycle ou la forme d'oral (OS ou OP)

Composantes observables et à évaluer	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle	
	OS	OP	OS	OP	OS	OP
<p>Ajuster le volume de sa voix selon la situation de communication</p> <p>Définition : Adapter l'intensité de sa voix afin de bien se faire entendre par l'ensemble des interlocuteurs selon la situation de communication.</p> <p>Exemple : J'ajuste le volume selon l'endroit où je me trouve et le bruit ambiant : - lorsque je prends la parole et qu'il y a du bruit comme la ventilation ou le bruit de la cour de récréation, j'augmente le volume; - lorsque je travaille en petit groupe, je parle à voix basse; - à la bibliothèque je chuchote.</p>	SEÉ	SEÉ	EÉ	EÉ	EÉ	EÉ
<p>Avoir des fins de phrase soutenues</p> <p>Définition : L'élève maintient un volume approprié du début jusqu'à la fin de l'énoncé (phrase).</p> <p>Exemple : La fin de la phrase s'entend aussi bien que le début. À faire : - Quand je joue dehors, je dois être prudent. À ne pas faire : - Quand je joue dehors, je dois être prudent.</p>	SEÉ	SEÉ	EÉ	EÉ	EÉ	EÉ
<p>Maintenir le volume de sa voix</p> <p>Définition : Tout au long de sa prise de parole, l'élève conserve un volume qui lui permet de bien se faire entendre.</p> <p>Exemple : À faire : -Je crois qu'il s'agit d'une bonne idée. Cela permettra à tous les enfants de participer. Ils seront heureux. À ne pas faire : - Je crois qu'il s'agit d'une bonne idée. Cela permettra à tous les enfants de participer. Ils seront heureux. - Je crois qu'il s'agit d'une bonne idée. Cela permettra à tous les enfants de participer. Ils seront heureux.</p>	-	-	SE	SEÉ	EÉ	EÉ

* Pour évaluer une composante, il faut obligatoirement qu'il y ait eu un enseignement de l'oral, notamment par l'entremise d'un atelier formatif. Si l'enseignement a été fait l'année précédente, il faut revenir sur cet enseignement avant d'évaluer les composantes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les enseignantes ayant participé à la recherche s'entendent pour dire qu'elles apprécient les quatre documents de référence élaborés. Plusieurs raisons ont été évoquées. Tout d'abord, ils permettent de mieux planifier l'enseignement de l'oral, car ils détaillent chaque objet en différents éléments observables. En effet, à l'année 3 de la recherche, les enseignantes ont souligné qu'elles ont utilisé les documents de référence entre autres pour se rappeler des éléments essentiels à enseigner concernant chaque objet de l'oral. Elles sont d'avis que ces documents les aident à planifier et à enseigner. C'est le cas pour l'enseignante P4.

« Je me suis vraiment fiée aux référentiels⁶ qu'on avait faits, puis moi j'ai écrit pour structurer mon propre enseignement, pour que ce soit plus facile pour moi de leur transmettre tout ça [...] Moi je suis pas gênée de dire que je les utilise fréquemment parce que [...] je trouve que c'est plus facile pour moi après d'enseigner » (P4).

Elle considère que ces documents de référence sont utiles, car ils permettent de détailler les éléments à enseigner d'un objet de l'oral.

« [...] c'est quelque chose de très pragmatique, c'est comme une ligne conductrice pour moi, je pense que si j'avais pas ça, mon enseignement de l'oral serait moins pertinent [...]. Beaucoup moins pertinent pour moi [...] dans le sens de précis, puis c'est plutôt les sous-critères comme je te l'ai dit, avant oui je suis capable de te monter des séquences d'enseignement sur le volume très facilement avant j'aurais monté une séquence d'enseignement sur le volume, mais j'aurais pas abordé les sous-critères qu'on a faits » (P4).

L'enseignante P6 a également souligné que sa collègue et elle utilisaient les documents de référence pour planifier. « On les a regardés quand on a planifié, à chaque fois qu'on planifie » (P6). D'ailleurs, cette dernière a aussi mentionné qu'en ayant les documents de référence en main, sa collègue et elle ont pu commencer l'enseignement de l'oral beaucoup plus tôt dans l'année. « Cette année contrairement aux autres années on a commencé dès le mois de septembre avec les [documents de référence] » (P6).

Les enseignantes ont également apprécié le fait que les documents de référence proposent une progression pour tout le primaire. À ce sujet, P3 a mentionné que les documents de référence apportent une certaine cohérence dans l'équipe-école puisqu'ils permettent de voir ce qui est attendu d'une année scolaire à l'autre. Ils permettent aussi d'avoir un

⁶ Il est important de noter que les enseignantes nomment « référentiels » ce que les chercheurs nomment « documents de référence ». Cette dernière expression a été adoptée par le groupe en fin de recherche seulement pour éviter une confusion avec le référentiel utilisé dans l'atelier formatif. Le mot « référentiel », lorsqu'il est utilisé dans le sens de document de référence par les enseignantes dans les propos rapportés (verbatim) dans ce texte, a donc été remplacé par « document de référence » entre crochets.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

aperçu plus clair de ce qui a été travaillé dans les années antérieures.
« [Avant], l'oral c'était au pif, on mettait plus une note, je savais jamais ce qu'ils faisaient [dans les autres niveaux scolaires], là je le sais » (P3). De plus, elle a mentionné que les documents de référence soutiennent les enseignantes qui n'ont pas participé à la recherche. « C'est plus rassurant, c'est beaucoup plus rassurant pour l'enseignante qui arrive d'une autre école [ou] même en 4^e année la nouvelle qui est là depuis l'année passée c'était beaucoup plus rassurant pour elle » (P3).

Un des aspects les plus appréciés des documents de référence concerne leur utilité lors de l'évaluation. En effet, les enseignantes ont mentionné s'appuyer sur les composantes observables qu'elles ont enseignées pour évaluer l'oral.

« Je me suis vraiment beaucoup fiée aux [documents de référence] pour moi les [documents de référence] c'est... je pars des [documents de référence] pour mettre mes critères d'évaluation, je pars des [documents de référence], je pars pas de ce que je moi je veux, j'attribue mes critères d'évaluation, que ce soit dans un oral spontané ou préparé, à partir des [documents de référence] » (P4).

De plus, l'enseignante P2 a souligné que ces documents permettaient de la guider et d'évaluer les élèves de manière plus précise. « [...] Une piste pour nous guider. [...] comme vous avez vu au début on savait pas ce qu'on faisait vraiment. Alors ici on [...] a un outil qui nous permet d'avoir, je pense, une évaluation plus concrète et qu'on peut [...] préciser » (P2).

Cela serait aussi avantageux pour les élèves puisque les différentes mises en pratique effectuées à plusieurs reprises leur permettraient de s'exercer à mettre en pratique les différentes composantes d'un objet de l'oral. Ainsi, les élèves comprendraient mieux sur quoi porte l'évaluation.

« [...] Je dis [aux élèves] que je vais évaluer le volume, ils le savent que c'est l'adaptation au volume maintenant, ils le savent que c'est les fins de phrases, ils le savent que je vais regarder le maintien de leur volume, mais avant là pour moi c'était comme ok on va faire une communication orale voici les critères, puis même que des fois je te le cacherai pas il y avait quasiment même pas d'enseignement » (P4).

L'enseignante P6, de son côté, a indiqué que les documents de référence lui permettaient une évaluation qui est en adéquation avec les capacités de ses élèves. « [...] Est-ce que cet objet-là vraiment je peux l'évaluer au 3^e cycle, je l'ai essayé, je l'ai validé, oui c'est faisable. [...] Mais ça me permet de valider, oui c'est correct je suis capable et c'est réaliste d'évaluer cet objet-là avec cet âge-là » (P6).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Aussi, cinq participantes affirment que les documents de référence sont des outils efficaces pour mieux expliquer aux parents la manière dont leur enfant est évalué en ce qui concerne l'oral. Puisque les documents de référence ont été présentés aux parents par plusieurs enseignantes, ces derniers savent sur quoi portera l'évaluation de leur enfant à l'oral. Cela ferait en sorte de réduire considérablement les justifications aux parents.

« Et comme on avait dit au début, on [savait] pas comment faire part aux parents de notre évaluation, de notre note sur le bulletin. Mais comme ça [avec les documents de référence] le parent il est au courant des critères dont leur enfant sera évalué, donc on n'a pas eu dans ma classe, là je sais pas les autres, mais on n'a pas eu de difficultés » (P2).

Les enseignantes ont également mentionné que les documents de référence peuvent être utilisés par les parents qui souhaitent aider leur enfant à développer leur compétence à communiquer oralement. Ainsi, lorsque les élèves s'exercent à la maison, les parents savent sur quels éléments ils peuvent faire de la rétroaction à leur enfant et ils peuvent constater que l'objectif n'est pas d'apprendre un texte par cœur. Les parents peuvent aussi voir ce qui est attendu de leur enfant à l'oral en fonction du cycle dans lequel il se trouve.

Tout ce travail de collaboration, de réflexion, d'expérimentation et de validation autour des documents de référence a conduit les enseignantes à ajuster leur vision et leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral.

4.2.3 Ajustement des pratiques

L'une des visées de la recherche collaborative est la coconstruction d'un nouveau savoir en lien avec un objet commun d'investigation. La démarche réflexive autour de la recherche collaborative amène aussi les praticiens à ajuster leurs pratiques au regard de ce qui a été coconstruit et expérimenté. C'est ce dont il sera question dans cette partie.

En début de recherche

Rappelons que les pratiques des enseignantes au regard de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral consistaient principalement à proposer un sujet d'exposé oral que les élèves devaient ensuite préparer à la maison. Ces derniers obtenaient en majorité l'aide de leurs parents. Les objets de l'oral évalués étaient connus des élèves et de leurs parents, toutefois aucun enseignement ni aucune mise en pratique n'étaient offerts en lien avec ces objets. Ainsi, bien que les élèves savaient qu'ils étaient évalués sur le volume de la voix, par exemple, les enseignantes n'avaient pas pris le temps d'enseigner les composantes possibles du volume de la voix. Aux dires des enseignantes, leur évaluation de l'oral était globale et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

subjective. « [...] Parce que auparavant on était un peu dans le vide là, on savait pas où aller » (P2). « C'est ça avant je mettais une note globale, ok lui je pense que c'est un A, lui c'est un B » (P3). Cela s'expliquerait par le fait qu'elles-mêmes ne connaissaient pas les composantes qui définissaient les objets de l'oral.

« Moi c'est surtout au niveau des critères d'évaluation, c'est pas que je ne comprenais pas c'était quoi un critère d'évaluation, c'était que c'était trop générique dans mon cas. Moi j'appelle ça des critères, pour des sous-critères, dans le fond le [document de référence] c'est ça t'as le critère [ex. volume de la voix], mais t'as aussi l'explication du critère qui selon moi ce sont des sous-critères, c'est plus les sous-critères qui ont été mieux compris de ma part, donc j'ai pu mieux les transmettre à mes élèves. Parce que avant je pouvais faire une communication orale, puis dire là les critères d'évaluation, ça va être le volume, le débit, puis ton support visuel. Puis c'était à peu près tout ce qu'on disait [...] mais parce que ça n'avait pas été développé. Les critères génériques n'avaient pas été développés » (P4).

En fin de recherche

L'enseignement et l'évaluation ont été au cœur des discussions tout au long de la recherche. Cela a amené les enseignantes à ajuster certaines de leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation, et à développer un plus grand sentiment de compétence, notamment en ce qui a trait à l'évaluation. En effet, l'ensemble des enseignantes se sent plus à l'aise avec l'évaluation de la compétence à communiquer oralement, notamment parce qu'elles connaissent désormais chacune des composantes des objets de l'oral qui ont été abordés, et ce, grâce aux documents de référence qu'elles ont coconstruits avec les chercheurs. « La façon que j'évalue c'est avec les critères que nous avons choisi d'évaluer alors je vois si vraiment l'enfant a touché à tous les critères que nous avons mis sur feuille [...]. » (P1) L'enseignante P4 a mentionné se fier aux documents de référence pour l'évaluation de l'oral.

« Je me suis vraiment beaucoup fiée aux [documents de référence]. [...] Je pars des [documents de référence] pour mettre mes critères d'évaluation, je pars des [documents de référence], je pars pas de ce que je moi je veux, j'attribue mes critères d'évaluation, que ce soit dans un oral spontané ou préparé » (P4).

L'enseignante P6 a indiqué que son niveau d'aisance en évaluation a augmenté, car elle se sent désormais outillée.

« Vraiment, je suis tellement à l'aise de le dire, parce que je me sens outillée si on pose la question comment est-ce que je peux évaluer ci, ou ça, ou aide-moi à évaluer tel objet je suis capable parce que on l'a travaillé. Je n'ai plus peur de justifier ma note aux parents, puis



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

même à l'élève, puis même à moi-même [...] parce que oui c'est mon jugement professionnel basé sur un enseignement qui a été effectué, donc voilà » (P6).

Une autre enseignante a mentionné qu'elle enseigne depuis longtemps, mais qu'il s'agit de la première fois où elle se sent à l'aise avec l'enseignement et l'évaluation de l'oral.

« Wow ! Ça fait au-dessus de 20 ans que j'enseigne puis cette année je me suis sentie prête à enseigner avec tout, très très à l'aise avec toutes mes compétences que j'ai, [...] très confiante avec ce que j'étais pour évaluer, comment j'étais pour l'aborder, l'enseigner, l'évaluer et même expliquer aux parents, c'est la première année où je me suis dit je suis prête » (P3).

En plus de l'augmentation du sentiment de compétence à évaluer des enseignantes, des changements ont eu lieu au sein de l'école en ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral. Tout d'abord, dès le début de l'année 3 de la recherche, les enseignantes ont prévu du temps pour planifier et réfléchir à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral, ce qu'elles ne faisaient pas avant. « On s'est rencontré avec l'équipe-cycle, puis on s'est dit [...] à chaque étape quel élément qu'on voulait travailler et quel élément qu'on allait évaluer c'est comme ça qu'on a fait, en début d'année on a fait notre planification par rapport à ça » (P5).

Les enseignantes ont également mentionné l'importance d'enseigner l'oral avant de l'évaluer. Elles ont aussi indiqué qu'il était important de laisser du temps aux élèves pour s'exercer et qu'il faut leur offrir de nombreuses mises en pratique afin qu'ils puissent réellement développer leur compétence à communiquer oralement. Elles ont également souligné que les mises en pratique devraient être variées et offertes non seulement après l'enseignement, mais également à divers moments afin de s'assurer que les élèves sont en mesure de réinvestir les apprentissages. « On a enseigné l'objet, puis là après ça il faut aller trouver des activités pour que l'élève puisse comprendre plus, consolider ce qu'on vient d'enseigner. Mais c'est pas la même semaine seulement, il faut toujours faire un retour » (P6). L'enseignante P5 ajoute ceci :

« Les faire pratiquer aussi puis pas juste une fois, à plusieurs reprises. [...] Il faut réinvestir, il faut absolument parce que je pense qu'une seule fois c'est pas suffisant les élèves, comme dans n'importe quelle autre matière, c'est de la pratique. Puis on répète puis on re pratique, puis on re pratique, on pratique. Puis la meilleure façon c'est de les mettre en situation » (P5).

Lorsque vient le temps d'évaluer, les enseignantes font maintenant le rappel aux élèves des critères d'évaluation (les composantes de l'objet évalué), ce qu'elles ne faisaient pas avant. « Mais là c'est vraiment... on



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

cible quels critères, quels objets de l'oral on veut évaluer puis on le dit aux élèves, on le faisait pas avant. Mais là on le dit, on les prépare [...] » (P6). Selon cette enseignante, les élèves sont en mesure de comprendre les critères d'évaluation, car les objets de l'oral ont été enseignés et mis en pratique. Il est d'ailleurs essentiel pour elle que les objets de l'oral aient été enseignés avant d'être évalués. « L'enseigner avant, l'enseigner avant de l'évaluer c'est certain » (P6).

L'enseignante P6, à la fin de l'année 3 de la recherche, a indiqué se sentir maintenant prête à évaluer de nouveaux objets de l'oral en utilisant la même démarche qui a été utilisée dans le cadre de la recherche. « C'est la préparation pour évaluer un nouvel objet, oui je vais être capable, oui je me sens à l'aise, [...] ok je vais suivre les étapes que j'ai suivies pour tel, tel, tel objet, mais oui, je vais peut-être avoir un peu peur de l'essayer, mais je me sens à l'aise [...] » (P6).

Une difficulté persistante

En ce qui concerne l'évaluation, l'équipe de recherche a pu remarquer une difficulté persistante chez les enseignantes qui ont participé à la recherche. Il s'agit de la difficulté à porter un jugement sur le développement de la compétence à communiquer oralement en se servant d'observations. Pour porter un jugement sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves, bien que les enseignantes tentaient d'utiliser le plus possible les différentes observations qu'elles effectuaient, il n'en demeure pas moins que la plupart d'entre elles continuaient d'additionner des notes pour parvenir à une note finale en mettant de côté leurs observations. « Ce que je fais c'est que j'additionne mes notes [...] » (P6).

Pour l'enseignante P4, c'est plus particulièrement dans la nuance de la note finale à partir des observations effectuées que se situe sa difficulté. Puisque l'école québécoise exige une note en pourcentage pour témoigner du développement de la compétence à communiquer oralement, elle a de la difficulté à se servir de ses observations pour porter un jugement sur le développement de cette compétence.

« C'est la nuance parce que comment tu peux faire des nuances si tout est pondéré [(noté en pourcentage)] ? C'est ça que je trouve plus difficile, me servir de ces mêmes commentaires-là que j'ai pris des oraux spontanés, les utiliser pour nuancer la note finale de mon élève. Ça devrait nous aider à nuancer la note finale, des communications orales, mais c'est difficile de nuancer des notes finales quand il y a des pondérations tout le temps » (P4).

Cette enseignante remet en question l'utilisation de notes chiffrées pour évaluer la compétence à communiquer oralement des élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

« Il faut aussi lâcher ça un peu, je pense les pondérations tout le temps surtout dans le spontané j'essaie de faire un effort [...]. La raison première pourquoi que dans les oraux spontanés je mets pas de pondération, à côté, c'est aussi pour essayer d'être un peu moins pragmatique dans mon évaluation, d'essayer plus de les évaluer en fonction des commentaires que j'écris sur qu'est-ce qu'ils disent, mais c'est ça. Mais comme je te dis c'est plus difficile pour moi de nuancer quand il y a des pondérations surtout avec les oraux spontanés, mais je ne suis pas fermée à faire d'autres façons de faire ou de procéder dans le but de que ce soit bénéfique pour mes élèves aussi pas juste pour moi, pas juste pour que ce soit plus facile pour moi » (P4).

La recherche et les différents questionnements qui ont émergé amènent l'enseignante P4 à revoir sa vision de l'évaluation, et ce, non seulement en ce qui concerne l'oral.

« La formation de l'oral en tout cas pour moi ça m'a ouvert l'esprit dans le sens que l'évaluation c'est pas juste la pondération c'est aussi la progression de l'enfant. [Il faut] apprivoiser cette nouvelle façon d'évaluer puis pas juste dans l'oral dans tout. Parce que c'est sûr que c'est sécurisant de mettre des pondérations sur tout ce qu'on fait, ça, c'est la nature humaine. On est bien dans nos vieilles chaussettes puis on va continuer, mais on sait pertinemment [...] qu'il faut changer notre philosophie de l'évaluation » (P4).

4.3 Synthèse de la démarche réflexive

La figure 2 présente la synthèse de la démarche réflexive de cette recherche. Rappelons que c'est en partant de l'idée que les enseignantes évaluaient principalement à l'aide de l'exposé oral, sans enseigner préalablement l'oral, que nous nous sommes intéressés à l'atelier formatif. L'atelier formatif a permis aux enseignantes d'envisager l'enseignement de différents objets de l'oral et leur mise en pratique. Cela a rapidement amené les enseignantes à se questionner sur la progression des objets de l'oral dans un cycle et d'un cycle à un autre. Elles ont souhaité avoir des repères pour enseigner et évaluer l'oral. Les enseignantes ont également souhaité connaître les composantes des objets de l'oral pour mieux enseigner et évaluer ces derniers. Ce sont ces questionnements et ces besoins qui nous ont conduits à coconstruire des documents de référence. Tout ce travail de coopération et de coconstruction a mené les enseignantes vers un ajustement de leur vision et de leur pratique en enseignement et en évaluation de l'oral, ainsi que vers un meilleur sentiment de compétence.

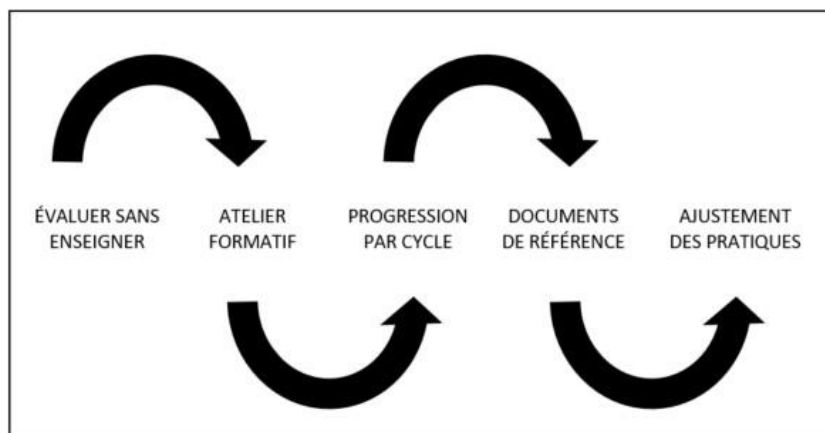


Figure 2 : La synthèse de la démarche réflexive

5. Discussion

Cette recherche collaborative menée en milieu plurilingue et pluriethnique a pu démontrer la pertinence et la nécessité d'impliquer les praticiens et de reconnaître leur savoir pratique dans la recherche en éducation. En effet, sans l'apport des enseignantes, il aurait été difficile d'avoir accès à plusieurs résultats de recherche. Par exemple, il a été possible de déterminer précisément les composantes du volume de la voix appropriées pour chacun des cycles de l'école primaire en respectant les capacités des élèves (voir figure 1) grâce au partage d'expérience en classe des enseignantes. Cela a permis d'obtenir des données de recherche qui vont au-delà des écrits ministériels québécois et des écrits scientifiques et qui en diffèrent à certains égards. Par exemple, le cadre d'évaluation en oral du primaire (MELS, 2011b), pour le 1^{er} cycle, recommande de ne pas évaluer le fait, pour les élèves, d'ajuster le volume de leur voix et de se limiter à des rétroactions, alors que les résultats de cette recherche montrent qu'il est possible d'évaluer cette composante du volume de la voix au 1^{er} cycle si un enseignement a été fait. De plus, il a été possible de comprendre pourquoi cet objet de l'oral s'avère prioritaire dès le début du primaire. Pour les enseignantes, si un enseignement du volume de la voix, un objet généralement peu maîtrisé à cet âge, n'est pas fait dès la première année, il s'avère difficile, voire inutile de travailler tous les objets associés à la communication verbale et paraverbale puisqu'il ne sera tout simplement pas possible d'entendre les élèves. La participation des enseignantes a donc été l'occasion d'avoir accès à des résultats de recherche issue de pratiques en classe qui tiennent compte des capacités réelles des élèves.

En ce qui concerne les documents ministériels disponibles actuellement, notamment les progressions en éducation, il n'est pas



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

possible de connaître leurs fondements. En effet, on reproche à ces dernières d'être aléatoires, sans repères fiables, arbitraires et de ne guère tenir compte des capacités des élèves (Bailly 2000 ; Dumais, 2012). Selon Chartrand et De Koninck (2009), dans l'enseignement actuel du français, lorsque les objets sont programmés, ce n'est pas en fonction du développement des élèves et de leurs capacités cognitives, mais plutôt en fonction des contenus langagiers et d'une certaine tradition. Par l'entremise des enseignantes, cette recherche a permis, du moins pour quatre objets de l'oral, de tracer des trajectoires qui vont au-delà de la tradition et d'une simple répartition des contenus. Il a été possible de tenir compte des capacités réelles d'élèves du primaire, de la 1^{re} à la 6^e année, en milieu plurilingue et pluriethnique.

De plus, la progression spiralaire, qui est le principe à la base des documents de référence, a répondu aux attentes des enseignantes tout en étant en adéquation avec les travaux actuels en didactique du français (Chartrand, 2009 ; Dolz et Schneuwly, 2016 ; Nonnon, 2010). En effet, elle fait en sorte que les apprentissages (les objets de l'oral) soient repris d'un cycle à un autre en dépassant ce qui a été fait précédemment permettant ainsi la consolidation des apprentissages et un niveau de plus en plus élevé d'exigences (Dolitsky, 2006 ; Dumais, 2014 ; Lambiel et Mabillard, 2006). À notre connaissance, au Québec, l'élaboration de documents qui font état des capacités des élèves pour certains objets de l'oral tout en définissant leurs composantes, en donnant des indications sur les situations de prises de parole (oral préparé et spontané) et en s'appuyant sur les observations d'enseignantes est novateur. Ces documents, même s'ils font référence à une population précise d'élèves, permettent de démontrer qu'il est possible d'élaborer une progression des objets de l'oral qui s'appuie sur les capacités des élèves.

Les résultats qui ont émergé de cette recherche ont également été l'occasion de démontrer la pertinence et la nécessité d'une évaluation au service de l'apprentissage (évaluation formative) quand il est question d'enseigner et d'évaluer l'oral, ce qui est actuellement rarement effectué au Québec (Lafontaine et Messier, 2009 ; Nolin, 2013 ; Simoneau, 2019). C'est par l'entremise du modèle de l'atelier formatif que cette évaluation au service de l'apprentissage a été davantage effectuée. En effet, ce modèle, selon les dires des enseignantes, leur donnait la possibilité de voir rapidement où en étaient les élèves au début de l'apprentissage des objets de l'oral, ce qui permettait des rétroactions à ces derniers et un enseignement qui partait des capacités réelles des élèves.

Cette recherche a aussi permis de démontrer l'importance pour les élèves de mettre en pratique régulièrement, voire quotidiennement, ce qui a été enseigné à l'oral. En effet, il est de l'avis des enseignantes que c'est en proposant des situations où les apprentissages peuvent être réinvestis fréquemment et sur une longue période que les élèves seront en mesure



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de consolider leurs apprentissages et ainsi poursuivre le développement de leur compétence à communiquer oralement.

Enfin, cette recherche a permis de confirmer certains constats émis par d'autres chercheurs avant nous en ce qui concerne la difficulté pour les enseignantes d'évaluer une compétence (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013; Morrissette et Legendre, 2011; Van Der Maren et Loye, 2011). La compétence à communiquer oralement ne fait pas exception. Cette dernière, dans le cadre de cette recherche, s'est avérée difficile à évaluer pour les enseignantes. En effet, les exigences ministérielles québécoises demandent qu'une note chiffrée en pourcentage apparaisse sur le bulletin alors qu'elles doivent porter un jugement sur le développement de la compétence. Cette façon de faire est en quelque sorte en contradiction avec une évaluation dans le temps qui s'appuie sur des observations et qui tient compte de la progression des élèves. Les enseignantes ont eu de la difficulté à savoir comment transformer des observations qui font état du développement d'une compétence lorsqu'est venu le temps d'attribuer une note chiffrée sur le bulletin. Cette recherche a pu démontrer 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.

Pour terminer, il importe de faire état de certaines limites aux résultats de recherches obtenus. Ces derniers concernent un nombre restreint d'enseignantes, ce qui ne permet pas d'affirmer que les résultats auraient été les mêmes dans une autre école. Ils concernent un milieu scolaire spécifique qui n'est pas représentatif de l'ensemble des écoles du Québec. De plus, les documents de référence élaborés se rapportent à une majorité d'élèves qui n'ont pas le français comme langue première. Cela fait en sorte que les documents de référence pourraient être à adapter dans un autre milieu. En effet, pour les utiliser, il serait nécessaire de tenir compte des caractéristiques et des capacités des élèves de cette école afin d'ajuster les repères à ces derniers. Malgré cela, les documents de référence peuvent être considérés comme des bases sur lesquelles s'appuyer et une première structure possible pour l'élaboration éventuelle d'autres documents de référence. Enfin, il nous paraît essentiel de revenir sur le milieu où a eu lieu la recherche, ici un milieu plurilingue et pluriethnique. Au départ, il nous semblait être un élément important de la recherche. Après que cette recherche ait été menée, nous ne pouvons faire fi du milieu dans l'interprétation des résultats, mais il a été possible de constater que celui-ci n'a pas été un élément central de la recherche. En effet, les éléments de problématiques rencontrés dans ce milieu étaient en grande partie les mêmes que dans les recherches menées en milieu plus francophone au Québec.



6. Conclusion

Cet article visait à rendre compte de l'ajustement des pratiques en enseignement et en évaluation de l'oral d'enseignantes du primaire en milieu plurilingue et pluriethnique qui ont participé à une recherche collaborative, et à faire état des retombées de cette dernière, notamment en faisant état des réalisations conjointes entre enseignantes et chercheurs, soit des documents de référence élaborés à partir des compétences réelles des élèves selon les trois cycles de l'école primaire québécoise (élèves de 6 à 12 ans).

Les résultats obtenus ont permis d'en apprendre davantage sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral dans une école primaire du Québec. Cependant, d'autres recherches sont nécessaires afin de savoir si les difficultés à évaluer la compétence à communiquer oralement sont présentes chez d'autres enseignantes québécoises du primaire, mais également du secondaire. Il s'avère donc essentiel de mener des recherches qui vont s'intéresser à la façon dont les enseignants développent et évaluent la compétence à communiquer oralement de leurs élèves. De plus, il nous semble essentiel que les documents de référence créés et leur structure soient validés et mis en pratique dans d'autres milieux afin de savoir s'ils peuvent être représentatifs de la compétence à communiquer oralement de l'ensemble des élèves du primaire. Le travail commencé au primaire concernant le volume de la voix, la justification, le regard et le support visuel doit être poursuivi au secondaire auprès des élèves de 12 à 17 ans afin de continuer la progression entamée et d'identifier de nouveaux repères. Enfin, de nouveaux documents de référence doivent être élaborés pour les autres objets de l'oral. De cette façon, il sera éventuellement possible d'élaborer une progression des objets de l'oral qui s'appuiera sur les capacités réelles des élèves à l'oral.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Armand, F. (2009). Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire. *Vie Pédagogique*, 52, 123-130.
- Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratiques en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*. Fides éducation.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Revue Éducation et francophonie*, XXXVI(1), 44-64.
- Bailly, D. (2000). Fallait-il vraiment tuer la progression en classe de L2? Dans D. Coste et D. Véronique (dir.), *La notion de progression* (p.119-131). ENS éditions.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.), *La recherche collaborative en action : un autre regard pour la didactique* (P. 13-29). L'Harmattan.
- Bergeron R., Dumais, C., Harvey, B. et Nolin, R. (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Éditions Peisaj.
- Bergeron, R., Plessis-Bélaïr, G. et Lafontaine, L. (2009). Une place pour les savoirs oraux dans l'enseignement? Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélaïr et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 1-8). Les presses de l'Université du Québec.
- Chartrand, S.-G. (2009). Proposition didactique d'une progression des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 257-288). Les presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. et De Koninck, G. (2009). La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français (suite). *Québec français*, 154,143-145.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Couture, C. (2015). Collaborer pour ajuster les pratiques d'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire : vers une didactique plus intégrative. Dans G. Samson, N. Sylla et C. Couture (dir.), *Recherche participative & didactique pour les enseignants. Perspectives croisées en Science & Technologie* (p. 177-203). Les éditions Ovadia.
- Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Conclusion. Multiples regards sur la recherche participative. Une lecture transversale. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative* (p.205-221). Presses de l'Université du Québec.
- De Pietro, J.-F. et Rispaïl, M. (2014). Introduction. Dans J.-F. De Pietro et M. Rispaïl (Dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme* (p. 13-30). Presses universitaires de Namur.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire, *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus P., Poirier L. et Couture C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33- 64.
- Dolitsky, M. (2006). La progression linguistique. Dans C. Tardieu (dir.), *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais* (p. 159-184). Ellipses.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (6^e édition). ESF.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1570/>
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Éditions Peisaj.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/>
- Dumais, C. (2015a). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (dir.). *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2015b). L'évaluation formative pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement. *Québec français*, 175, 6-8.
- Dumais, C. (2017). Stratégies pour développer la compétence à communiquer oralement des élèves plurilingues... et de tous les autres! *Vivre le primaire*, 30(3), 58-61.
- 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*. Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C. et Messier G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dumais, C., Soucy, E. et Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves? *Vivre le primaire*, 31(3), 49-51. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/3-commentdevelopperloral.pdf>
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélaïr, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.). *Les didactiques : bilans et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.
- Fleury, R. (2013). Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites. *Québec français*, 168, 48-49.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Dunod.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, *XLI*(2), 10-34. https://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-41-2-010_FONTAINE.pdf
- Gagnon, R. (2009). Quelle progression pour l'argumentation orale en classe de français? Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 175-197). Les presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2008). Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral? Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : Une diversité de pratiques* (p. 87-104). PUQ.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière éducation.
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets 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. 85-107). Éditions Peisaj.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, *34*, 119-144.
- Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G. et Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 1-41). Les presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXXIII*(1), 47-66.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Lambiel, N. et Mabillard, S. (2006). *La progression de l'enseignement de l'oral* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Genève.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon C., Mc Andrew. M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif. Rapport de recherche du CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172–195. <https://doi.org/10.7202/1039027ar>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011a). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011b). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire, 1^{er}, 2^e et 3^e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Morrisette, J. et Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education sciences and society*, 2(2), 120-132. https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/189/117
- 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/>
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 5-34.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ostiguy, L. et Dumais, C. (2019). Développer la compétence à lire pour autrui au collégial : quelques caractéristiques prosodiques et phoniques à faire observer. *Correspondance*, 25(4).
- Poirier, J. (2011). *Les effets d'un dispositif didactique sur le développement de la composante communicative lors d'exposés oraux d'élèves de troisième secondaire* [essai de maîtrise inédit]. Université de Sherbrooke.
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181-207.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. ERPI.
- 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 inédit]. Université Laval.
- Sénéchal, K. (2016). De la légitimité de séquences didactiques portant sur la discussion et l'exposé critique. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 131-149.
- Sénéchal, K. (sous presse). De la pertinence de considérer les représentations des praticiens dans la formation à l'enseignement de l'oral. Dans P. Dupont (dir.). *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation*. Presses universitaires du Midi.
- Simoneau, C. S. (2019). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Dépôt-E. <http://depot-e.uqtr.ca/8805/1/032273508.pdf>
- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral avec des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire désirant changer leur pratique* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec en Outaouais.
- Van der Maren, J.-M. et Loyer N. (2011). À propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques. *Education Sciences & Society*, 2, 40-53.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Verdelhan, M., Maurer, B. et Durand, M.-C. (1999). Le français langue de scolarisation : vers une didactique spécifique. *Tréma*, 15-16, 1-10.
- Viola, S., Dumais, C. et Messier, G. (2012). Approche-programme et activités de communication orale en formation des maîtres selon un processus de répartition spiralaire des contenus. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 147-164). Éditions Peisaj.