

Le résumé d'informations à l'oral

**Démarche empirique de sa caractérisation via
l'élaboration d'un outil de mesure**

Le résumé d'informations à l'oral

Démarche empirique de sa caractérisation via l'élaboration d'un outil de mesure

Christine Wiertz

Promoteur(s)

Stéphane Colognesi (UCLouvain)
Benoît GALAND (UCLouvain)

Thèse présentée en vue de
l'obtention du grade de Docteur
en sciences psychologiques et
de l'éducation

Comité d'accompagnement et jury

Liesje COERTJENS (UCLouvain, Président de jury)
Stéphane COLOGNESI (UCLouvain, Secrétaire de jury)
Benoît GALAND (UCLouvain, Secrétaire du jury)
Virginie CROLLEN (UCLouvain)
Catherine DESCHEPPER (Université Libre de Bruxelles, Belgique)
Roxane GAGNON (HEP, Vaud, Suisse)

Table des matières

Table des matières	5
Résumé	13
Abstract	13
Remerciements	17
Introduction générale	27
Chapitre 1. L’oral en milieu scolaire	37
1. <i>L’oral comme objet d’enseignement</i>	37
1.1 Définition de l’oral	37
1.2 Typologies de l’oral	38
1.3 Caractéristiques et formes de l’oral	41
2. <i>Les genres oraux comme piste privilégiée pour enseigner l’oral</i>	45
2.1 Définition de la notion de genre et de ses concepts annexes	45
2.2 L’enseignement par les genres	49
<i>Résumé des éléments importants à retenir de ce chapitre 1</i>	52
Chapitre 2. Le résumé d’informations à l’oral	55
1. <i>Le résumé au cœur des pratiques quotidiennes et scolaires</i>	55
2. <i>Le résumé écrit comme base de réflexion pour caractériser le résumé oral</i>	56
2.1 Le texte source	57
2.2 L’organisation des idées	59
3. <i>Le genre « résumé d’informations à l’oral »</i>	60
3.1 Les capacités d’action du résumé d’informations à l’oral	61
3.2 Les capacités discursives du genre résumé d’informations à l’oral	62

3.3 Les capacités linguistico-discursives du résumé d'informations à l'oral	63
<i>Résumé des éléments importants à retenir de ce chapitre 2</i>	67
Chapitre 3 Mesurer et accompagner la maîtrise de la compétence à communiquer oralement des élèves	71
1. Mesurer les composantes de la compétence à communiquer oralement	72
2. Accompagner les élèves dans le développement de la compétence à communiquer oralement	73
3. Les grilles critériées comme levier pour mesurer et accompagner la maîtrise des composantes de la compétence à communiquer oralement	75
3.1 Caractéristiques des grilles critériées	75
3.2 Avantages et difficultés des grilles critériées	76
<i>Résumé des éléments importants à retenir de ce chapitre 3</i>	79
Chapitre 4. Cette thèse	83
1. Rappel des éléments principaux	83
2. Objectifs de la thèse	86
3. Cinq études pour répondre aux questions de recherche	88
Chapitre 5. Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur Points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée	101
1 Problématique	101
2. Cadre conceptuel	102
2.1 Statut et composantes de l'oral	102
2.2 Grilles critériées : un moyen pour évaluer l'oral ?	104
2.3 Discussions entre évaluateurs : un moyen pour améliorer les grilles critériées ?	106
2.4 Objectifs de cette étude	107
3. Méthodologie	108
3.1 Contexte de l'étude	108
3.2 Participants	108

3.3 Supports utilisés dans l'étude	109
3.4 Récolte des données	110
3.5 Analyse des données	111
4. Résultats	112
4.1 Questionnements et difficultés	114
4.2 Modalités à suivre pour utiliser la grille	115
4.3 Types de justifications	115
4.4 Pistes d'amélioration et de solution	118
5. Discussion et conclusion	122
5.1 Ressemblances entre les deux groupes	122
5.2 Différences entre les deux groupes	123
5.3 Limites	124
Chapitre 6 Utiliser une grille pour évaluer les résumés oraux de ses pairs Quels fonctionnements et quels effets	129
1 Introduction	129
2. Cadre conceptuel	130
2.1 L'oral et ses composantes	130
2.2 Les grilles critériées dans l'évaluation de l'oral	131
2.3 L'évaluation par les pairs	132
2.4 L'utilisation de grilles critériées dans le cadre de l'évaluation par les pairs	134
3. Méthodologie	134
3.1 Participants	135
3.2 Déroulement de l'intervention	135
3.3 Récolte et analyse des données	138
4. Résultats	140
4.1 Q1 : Le fait de construire une évaluation par les pairs sur la base d'une grille utilisée librement ou de manière imposée impacte-t-il positivement le développement des composantes orales ?	141

4.2 Q2 : Comment se passe l'évaluation par les pairs lorsque les élèves n'utilisent pas de grille, ou lorsqu'ils l'emploient librement ou de manière imposée ?	146
5. Discussion et conclusion	151
6. Limites et perspectives	154
7. Implications pratiques	154
Chapitre 7 « Dis-moi tout ce que tu sais sur... » Demander aux élèves du primaire de résumer oralement n'est pas si simple, même avec un appui documentaire (Étude 3)	159
1. Introduction	159
2. Cadre théorique	160
2.1 L'oral comme objet d'enseignement	160
2.2 Le résumé et la description : entre un genre et une conduite discursive	161
2.3 La réoralisation : une occasion d'améliorer sa production	162
2.4 L'écrit au service de l'oral : consulter un appui documentaire	163
3. Méthodologie	165
3.1 Participants	165
3.2 Déroulement de l'expérimentation et récolte des données	166
3.3 Analyse des données	167
4. Résultats	169
4.1 Niveau d'aisance des élèves de fin du primaire dans la production d'un résumé oral sur un sujet connu	170
4.2 Réoralisation d'un résumé	173
4.3 Effets de la consultation d'un appui documentaire sur la performance des élèves	175
5. Discussion	177
6. Conclusion	180
Chapitre 8 Development of an instrument to measure oral summarization of information: ORAToR (Étude 4)	185

<i>1. Introduction</i>	<i>185</i>
<i>2. Conceptual framework</i>	<i>186</i>
2.1 The criterion grid as a lever for measuring oral skills	186
2.2 Oral communication and its components	187
2.3 The oral summary as a speaking task to be investigated and evaluated	188
2.4 This study	189
<i>3. Method</i>	<i>190</i>
3.1 Stage 1 : Development of ORAToR	190
3.2 Stage 2 : Revision of ORAToR	191
3.3 Stage 3: Checking the reliability and validity of the criterion grid	192
<i>4. Findings</i>	<i>194</i>
4.1 Development of ORAToR	194
4.2 Revision of ORAToR	195
4.3 Checking the reliability and validity of the criterion grid	195
<i>5. Discussion</i>	<i>200</i>
5.1 Limits and perspectives	202
5.2 Practical implications	203
Chapitre 9 Analyse de différentes situations de communication du résumé d'informations et leur maîtrise par les élèves (Étude 5)	207
<i>1. Introduction</i>	<i>207</i>
<i>2. Cadre théorique</i>	<i>208</i>
2.1 L'oral en milieu scolaire	208
2.2 Prise de parole particulière : le résumé d'informations à l'oral	210
2.3 L'écrit comme support au résumé oral	211
2.4 Objectifs de l'étude	212
<i>3. Méthode</i>	<i>212</i>
3.1 Participants	212

3.2 Récolte des données	213
3.3 Codage des données	214
3.4 Analyse des données	219
4. Résultats	219
4.1 Q1. Quels sont les composantes du résumé d'informations ?	219
4.2 Q2. Quelle est la maîtrise des composantes du résumé oral d'informations par les élèves ?	223
4.3 Q3. La maîtrise de ces composantes diffère-t-elle en fonction de l'utilisation d'une feuille de brouillon, d'un appui documentaire ou d'un temps de préparation ?	228
5. Discussion	229
5.1 Question 1. Quels sont les composantes à la prise de parole dans différentes situations de résumé de l'information ?	229
5.2 Question 2. Quelle est la maîtrise de ces composantes par les élèves ?	231
5.3 Question 3. Cette maîtrise diffère-t-elle en fonction de l'utilisation d'une feuille de brouillon, d'un support documentaire ou d'un temps de préparation ?	233
5.4 Limites et perspectives	234
Discussion générale	239
1. Rappel de la problématique et des études menées	239
2. Retour sur les objectifs de la thèse	243
2.1 Objectif 1 : Identifier les difficultés rencontrées par les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent un outil d'évaluation de l'oral	243
2.2 Objectif 2 : déterminer la maîtrise de la compétence à résumer oralement des élèves de 10-12 ans	247
2.3 Objectif 3 : caractériser le résumé d'informations à l'oral via l'élaboration d'un outil de mesure	258
3. Le résumé d'informations à l'oral est-il vraiment un genre ?	274
4. Proposition d'une démarche empirique pour cerner un genre/des situations de communication variées	276

<i>5. Conclusion de notre démarche empirique de la caractérisation du genre résumé d'informations à l'oral</i>	281
<i>6. Limites de notre travail</i>	285
<i>7. Implications</i>	288
7.1 Implications pour le milieu de la recherche	288
7.2. Implications pour le milieu de la pratique	291
Conclusion générale	297
Références bibliographiques	303
Annexe 1. Version 1 d'O.R.A.To.R.	327
Annexe 2. Version 2 d'O.R.A.To.R.	361
Annexe 3. O.R.A.To.R - version 3	391
Annexe 4 : Tableau comparatif des typologies de l'oral et des 3 composantes du résumé d'informations à l'oral identifiées dans l'étude 4	417
Annexe 5 : Tableau comparatif des typologies de l'oral et des 2 composantes du résumé d'informations à l'oral identifiées dans l'étude 5	418

Résumé

L'oral étant encore peu connu, les enseignants et les chercheurs ont tendance à s'intéresser souvent aux mêmes situations de communication et à valoriser l'écrit plutôt que l'oral. Face à ce constat, nous avons décidé de nous intéresser au résumé d'informations à l'oral, souvent utilisé par les élèves, mais peu enseigné et peu étudié. Pour mieux cerner ce genre, il nous a d'abord fallu nous questionner sur son évaluation qui est particulièrement difficile. Dans ce contexte, cette thèse poursuit 3 objectifs : 1) identifier les difficultés rencontrées par les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent un outil d'évaluation de l'oral ; 2) déterminer le niveau de maîtrise par les élèves de la compétence à résumer oralement ; 3) proposer une caractérisation du résumé d'informations à l'oral via l'élaboration d'un outil de mesure. Pour les atteindre, nous avons mis en place cinq études empiriques. Plus précisément, nous avons créé une grille d'évaluation à destination des chercheurs : ORAToR (Oral Recap Assessment TOol with Reliability). Cet outil nous a permis d'analyser des productions d'élèves et d'identifier deux composantes communes à trois tâches de résumé : une composante contenu et une composante interaction. Lors des différentes tâches réalisées, les élèves semblent éprouver des difficultés à utiliser des connecteurs de manière adéquate, à transmettre des informations nombreuses et précises et à employer des stratégies de communication facilitant la compréhension de l'interlocuteur. Cependant, en fonction de la tâche demandée aux élèves certaines spécificités apparaissent. Par exemple, l'utilisation d'un appui documentaire écrit semble compliquer l'utilisation adéquate de plusieurs éléments paraverbaux et non verbaux.

Ce résumé a été utilisé pour dessiner le colibri illustrant la couverture de cette thèse.

Abstract

As little is known about oral communication, teachers and researchers tend to focus on the same communication situations and value the written rather than the spoken word. Faced with this situation, we decided to look at the oral summary of information, which is often used by students but little taught or studied. In order to gain a better understanding of this genre, we first had to look at how it is assessed, which is particularly difficult. In this context, this thesis has 3 objectives: 1) to identify the difficulties encountered by teachers and researchers when using a tool to assess oral summarising; 2) to determine the level of mastery of the skill of oral summarising among students; 3) to propose a characterisation of oral summarising of information through the development of a measurement tool. In order to achieve these objectives, we conducted five empirical studies. More specifically, we created an evaluation grid for researchers: ORAToR (Oral Recap Assessment TOol with Reliability). This tool allowed us to analyse students' productions and to identify two components common to three summarising tasks: a content component and an interaction component. Across the different tasks, students seemed to have difficulty using connectors appropriately, conveying a lot of precise information and using communication strategies that made it easier for the speaker to understand them. However, depending on the task the students were asked to carry out, certain specific features emerged. For example, the use of written documentary support seems to complicate the appropriate use of several paraverbal and non-verbal elements.

Un jour, dit la légende, il y eut un immense incendie de forêt. Tous les animaux terrifiés, atterrés, observaient impuissants le désastre. Seul le petit colibri s'activait, allant chercher quelques gouttes avec son bec pour les jeter sur le feu. Après un moment, le tatou, agacé par cette agitation dérisoire, lui dit : « Colibri ! Tu n'es pas fou ? Ce n'est pas avec ces gouttes d'eau que tu vas éteindre le feu ! » Et le colibri lui répondit : « Je le sais, mais je fais ma part. »

Légende amérindienne racontée par Pierre Rabhi

Remerciements

A la fin de ces six années de thèse, je me sens reconnaissante d'avoir été entourée de personnes formidables. J'aimerais donc consacrer quelques lignes (plutôt quelques pages) pour exprimer cette gratitude.

C'est certes sans surprise que je commencerai ces remerciements par vous, **Stéphane et Benoît**. Effectivement, de nombreuses études s'accordent sur le rôle essentiel des promoteurs dans le processus de thèse (Devos et al., 2017). En ce qui me concerne, il ne fait pas l'ombre d'un doute que vous avez joué un rôle central et facilitateur dans la réalisation de ce manuscrit. Je me sens chanceuse d'avoir pu collaborer avec vous toutes ces années. La complémentarité de vos approches, de vos perspectives et de vos méthodes a été un levier d'action très important pour moi et m'a permis d'obtenir, sans aucune faille, le soutien nécessaire aux différentes étapes de ce parcours.

Stéphane, un immense merci pour ton implication tout au long de ces six années. Tes réponses rapides, tes nombreuses relectures et tes propositions d'ajustements ont été des éléments clés pour améliorer la qualité des études menées et des articles rédigés. Tes nombreux conseils m'ont permis de progresser, notamment en écriture, mais également de me sentir soutenue, accompagnée et en confiance au fil des étapes qui ont jalonné ce processus de thèse. En plus de ce soutien, l'autonomie et la confiance que tu m'as accordées m'ont également permis d'évoluer à mon propre rythme et m'ont aidée à relâcher la pression. L'importance que tu accordes aux relations sociales a également été un support non négligeable durant toutes ces années. Je te remercie donc pour toutes ces opportunités de rencontres (colloque, GCEO, réunions entre doctorants, ...) que tu as pris le temps de mettre en place et qui n'ont jamais cessé de me nourrir. Merci aussi pour tous ces moments informels qui resteront ancrés dans mes souvenirs et qui ont participé aux nombreuses émotions positives que j'associe à ces six dernières années.

Benoît, je te remercie également pour ta disponibilité tout au long de cette thèse. Merci pour ta présence dans la vie de l'équipe qui nous a permis de mieux nous connaître et d'échanger également dans un cadre plus informel, que ce soit sur l'environnement, les livres, ou encore (bien sûr !) la nourriture. Merci d'avoir accompagné mes trajets en train et d'avoir supporté avec moi les « quelques » retards de la SNCB. J'aimerais également te remercier pour l'esprit critique qui anime nombre de tes réflexions, qui ont fait évoluer ma vision du monde de la recherche durant toute cette période intense. Je te remercie particulièrement pour tes nombreux conseils, concernant les analyses statistiques et le fil rouge de la thèse, ainsi que pour tes réponses à mes (innombrables) questions. Tous ces éléments ont contribué à canaliser mes inquiétudes et m'ont permis de faire en conscience des choix efficaces et porteurs.

Je me sens également chanceuse d'avoir un comité d'accompagnement de thèse soutenant et chaleureux au sein duquel j'ai pu entretenir des échanges pertinents, enrichissants et encourageants. **Catherine**, je te remercie d'avoir partagé tout au long de ces années ton

expertise sur l'oral. Tes réflexions, notamment lors d'échanges informels comme à l'ACFAS, ont été déterminants pour l'écriture finale de la thèse. Merci aussi pour ta disponibilité, la justesse de tes propos et tes encouragements. Merci encore pour ton aide précieuse dans les modifications finales de ce manuscrit. **Virginie**, je te remercie pour ta présence chaleureuse, tes remarques constructives et tes réponses rapides à mes questions. Merci aussi pour les différentes pistes et outils que tu m'as conseillés lors de la construction d'ORAToR, tu m'as fait gagner une énergie et un temps précieux.

J'aimerais également remercier Roxane Gagnon et Liesje Coertjens d'avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse. **Roxane**, je te remercie pour les échanges que nous avons eus sur mon projet de thèse, notamment lors de ma défense privée. Tu as su me mettre en confiance, ce qui m'a permis d'apprécier ce moment de discussion. Je te remercie aussi pour les pistes d'amélioration qui m'ont grandement aidée à combler certaines lacunes. Merci pour ta bonne humeur, tes blagues, ta rigueur et la finesse de tes observations. **Liesje**, je te remercie pour l'aide que tu m'as apportée tout au long de ma thèse. Ton expertise du champ de l'évaluation m'a été très précieuse. Tes conseils et les articles que tu m'as envoyés m'ont servi de support pour poser certains choix essentiels. J'ai également eu la chance de collaborer avec toi dans des tâches d'enseignement. Cela a été un véritable plaisir pour moi de travailler avec quelqu'un d'aussi consciencieux, bienveillant et ouvert à la discussion que toi.

Je me sens également chanceuse d'avoir partagé ce processus de thèse avec des collègues tout simplement formidables. Ne sachant pas par qui commencer pour les remercier, j'ai choisi une option très pragmatique : organiser mes remerciements par ordre de bureau en partant du mien.

Je commencerai donc par remercier les collègues du **C138**. **Morgane**, tu es sans conteste la meilleure voisine de bureau de l'univers. Je te remercie d'avoir répondu de manière si efficace à toutes mes questions pendant ces six années. Je suis assez persuadée du fait que tu m'as fait gagner 3 mois de travail. Je te remercie également pour ton engagement citoyen qui m'aide à réfléchir et évoluer. Merci pour ta sérénité et ton calme qui m'ont canalisée aussi bien dans mon processus de recherche que dans les tâches d'enseignement. Pour ces dernières, cela a d'ailleurs été un véritable plaisir de collaborer avec toi. Je pense qu'on forme un duo de leadeuses charismatiques de choc ! Je suis vraiment heureuse d'avoir pu partager ces six années avec toi et je n'aurais pas pu rêver mieux que de pouvoir terminer ce processus ensemble. **Chloé**, je te remercie pour ton accueil chaleureux lorsque je suis arrivée dans l'équipe. Nos nombreuses discussions et partages d'expérience ont illuminé mes premières années de thèse. Merci d'avoir animé la vie en équipe par ta présence et par les nombreuses activités que tu as organisées.

Merci aussi aux collègues du **C136**. **Thomas**, merci pour tes conseils sur l'écriture de la thèse, ils m'ont été précieux pour construire le fil rouge de ce manuscrit. Merci aussi pour ta défense publique exceptionnelle qui m'a beaucoup marquée et inspirée. **Michaël**, merci pour ton humour et ton sens de la fête ! La soirée festive de l'AREF restera un souvenir phare de mon parcours de thèse. **Julie**, merci pour tes pas de danse incroyables, ton envie de bien faire

et ton investissement pour les tâches d'enseignement. Ça été enrichissant de collaborer avec toi. **Marie**, merci pour ton coup de main en anglais, pour le calme que tu dégages, pour nos échanges sur les voyages et ta manière tranquille et zen de concevoir les choses.

Merci aussi à la collègue du **C134. Amandine**, merci pour ton accueil chaleureux dans ton bureau, nos discussions (notamment stratégiques), et partages sur nos visions (et déboires) de l'assistantat. Merci pour ton professionnalisme et pour ton soutien sans faille dans les tâches d'enseignement. La faculté a de la chance d'avoir une personne aussi engagée et compétente que toi.

Merci aussi aux collègues du **C128. Justine**, merci d'avoir apporté l'univers de la colorimétrie à la cafète. Nos midis auraient été bien fades sans ça. Merci d'avoir concrétisé l'idée (échangée sur un kayak) d'organiser une semaine d'écriture : quelle belle réussite ! Merci pour ton aide pour la mise en page (tu m'as évité bien des larmes) et merci pour le fait que tu sois toujours prête à donner un coup de main. Merci aussi pour ton sens de l'organisation et ton efficacité. **Sarah**, merci pour nos nombreuses discussions, tes relectures d'articles et pour tes conseils avisés. Merci pour les partages de ta vision du monde que je trouve si juste et intéressante : tu es la voix de la sagesse. Merci aussi d'avoir relu ces remerciements. Ton humour, ton sens de la répartie, ta bienveillance, ta compréhension fine des choses et tes analyses pertinentes apportent beaucoup à l'équipe, on a de la chance de t'avoir. **Justine et Sarah**, merci à vous deux d'avoir consacré tant de temps à l'organisation des labos informels et d'y avoir apporté autant de fun. **Maurice**, merci de m'avoir fait découvrir ta culture et ton univers et d'avoir ouvert mes perspectives. Je suis admirative de ton parcours de thèse et de la force que tu as dû puiser pour le réaliser. **Jean-Pierre**, merci pour nos échanges, ta bienveillance, ta philosophie de vie et ta persévérance.

Merci aux collègues du **C124. Agnès** merci pour ton soutien, ta gentillesse, tes petites attentions et tes petits messages d'encouragement ! Ta sensibilité et ton envie de bien faire résonnent en moi, je me sens chanceuse d'avoir croisé ta route. **François**, merci pour tes cours d'anglais, ton humour et nos échanges décontractés. **Astrid**, merci pour ton partage de connaissances, ta bonne humeur et tes super recettes de pesto.

Merci aux collègues du **C118**. Merci **Antoine** pour ta gentillesse et ta bienveillance. Je me sens chanceuse d'avoir pu partager mon parcours d'agrégation avec toi, tes conseils m'ont beaucoup aidée pour mon début de thèse. **Sébastien**, merci pour ton humour et pour tes propositions d'aide en fin de parcours. Merci **Mikael** pour nos débats et nos faux désaccords qui font évoluer ma conception du monde et de moi-même. Merci également d'avoir été un assistant (et un chargé de cours) exceptionnel, tu as été pour moi un exemple à suivre pour mes propres tâches d'enseignement. Ton suivi lors de mon tutorat de stage a été un des éléments qui m'a poussé à poursuivre dans la recherche, merci pour ça. Merci aussi de m'avoir donné le meilleur surnom de tous les temps ! **Coryse**, merci pour ton soutien sans faille, nos discussions (notamment à Lyon), ta bonne humeur et ton sourire. C'est ce dont j'avais besoin à certains moments clés de mon parcours. Ta présence dans les couloirs a le même effet qu'un rayon de soleil sur mon moral. **Noémie**, merci pour ta gentillesse, tes petits messages et ta sérénité qui me font beaucoup de bien, qui me rassurent et me nourrissent.

Merci de penser à prendre des nouvelles et merci pour ces moments partagés à Braga. **Zoé**, merci pour ta catapulte qui a sauvé ma fin de thèse, pour ton rire facile, pour ta bonne humeur et ton engagement environnemental.

Merci aux collègues du **C117**. Merci **Thibault**, pour tes conseils précieux, pour ta participation à notre article et pour ton soutien tout le long de ce parcours de thèse. Merci aussi pour ta rigueur et ton professionnalisme qui m'inspirent. Merci **Marie-France**, pour ta bienveillance, tes sourires et ta bonne humeur qui ont enchanté mon parcours de thèse. Merci pour tous nos échanges qui m'ont permis de mieux accepter le processus d'écriture et merci pour tes nombreux conseils qui m'ont été fort précieux. Tu as été un véritable pilier sur lequel j'ai pu m'appuyer pendant ces six dernières années, notamment en fin de parcours où ton travail de thèse m'a énormément aidé. Merci aussi pour tous ces moments informels, notamment lors des colloques. **Alice**, merci pour nos conversations dans la voiture ou dans le train, pour ton efficacité, ta justesse et ton côté rebelle caché. Merci aussi pour toutes les activités que nous avons faites ensemble qui m'ont permis de découvrir la belle personne que tu es.

Merci aussi à **Simon E.** que j'ai toujours connu au **C113**. Merci pour tes conseils et retours d'expérience pour cette fin de thèse ainsi que pour ces Red bulls partagés. Merci pour ton professionnalisme, ton engagement envers la faculté, pour ta persévérance et ton humour. J'ai pris beaucoup de plaisir à collaborer avec toi en tant que représentant·e·s des assistant·e·s.

Merci à **Élise** du **C111**. **Élise**, merci pour ta bonne humeur, ton calme qui fait du bien et ton côté *good vibes*. Merci aussi pour cette collaboration au top dans l'effectif team ! J'ai été impressionné par ton côté efficace et décontracté. Toujours prête à donner un coup de main, c'est top de travailler avec toi.

Merci aux collègues du **C109**. Merci **Florence D.** pour ta philosophie de vie qui m'a aidé à déstresser et à prendre de la distance à de nombreux moments de ma thèse. Merci pour tes conseils pour l'assistantat : tu es une de mes sources d'inspiration. Merci **Marc** pour tes conseils en fin de thèse, ton humour et ton style décontracté.

Merci aux collègues du **C108**. Merci **Huy** pour ta gentillesse, ton attitude positive et ton envie de bien faire. Merci **Florence V.** pour ton humour décomplexé qui cache une belle sensibilité. Merci pour nos discussions faussement philosophiques et nos belles rigolades. Merci pour ta franchise, mais également pour tes remises en question. T'avoir pour collègue est une réelle source de surprise et d'émerveillement au jour le jour, je te remercie donc d'avoir ensoleillé mes journées de travail. Merci **Charlie**, pour ta spontanéité, pour tes petites blagues, pour ta vibe rafraîchissante qui fait du bien au moral et tes histoires de poules qui amènent une certaine légèreté lors de nos temps de midi. Merci à **Simon D.** pour nos échanges, nos rires, ta zen attitude et les verres en terrasse avec l'équipe de Stéphane.

Merci aux collègues du **C107**. **Nathalie**, je te remercie d'avoir été une co-promotrice de mémoire soutenante et disponible. C'est grâce à cette belle expérience que je me suis lancée dans la recherche, merci pour ça ! Tu as été une grande source d'inspiration pour mes propres accompagnements de mémoire. **Quentin**, merci pour tout. Merci pour ton soutien constant,

pour ton écoute et tes encouragements. Merci pour cette fameuse discussion en voiture qui a été un tournant décisif dans ma thèse. Merci pour tes *good vibes*, pour ta gentillesse, pour ton humour, pour les trajets en train et nos craquages bouffes. Merci pour ton engagement pour l'équipe que ce soit dans l'organisation d'activité formelle et informelle, ta participation active aux labos, mais également pour ta présence chaleureuse et ta porte grande ouverte. Tu es un des moteurs à qui on doit la bonne ambiance dans les couloirs. Merci de faire en sorte qu'on se sente bien quand on est avec toi, tu es un collègue (et une personne) en or. Merci aussi d'être un super voisin, de m'avoir permis de rejoindre le Gasap et de me faire découvrir les beautés de Bruxelles.

Merci aux collègues du **C106**. Merci **Caroline V.** pour ta gentillesse et tes petites attentions. Merci **Claire** pour tes conseils, ta clairvoyance et nos diverses discussions qui me font toujours beaucoup de bien. Merci aussi de m'avoir aidée à dédramatiser le processus de fin de thèse. Merci **Margot D.**, pour ton sourire, ta bonne humeur inoxydable, même dans tes périodes de rush, pour ta gentillesse, et la belle énergie que tu as apportée à l'équipe. Merci **Caroline R.** pour nos échanges, ton investissement en tant qu'assistante, ta vision d'enseignante et ton professionnalisme.

Merci aux collègues du **C105**. **Margot F.**, merci pour ta gentillesse, pour nos lectures partagées, pour tes petites attentions (petits mots, pâtisseries, encouragements, ...) et pour ton investissement dans les tâches d'assistantat. Tu es une assistante du tonnerre qui m'a beaucoup appris. Les étudiant·e·s et assistant·e·s ont eu énormément de chance que tu croises leur route. Je suis admirative de ta résilience, de ta soif de savoir et ta capacité à toujours te former et progresser. **Laure**, merci d'être la formidable collègue pétillante et espiègle que tu es ! Merci d'illuminer mes journées, de me faire rire, de m'écouter, de me soutenir. Ta présence m'apporte réconfort et force et m'a fait énormément de bien dans la dernière ligne droite de ma thèse. Merci pour les petites attentions (post-it, photos avec l'équipe, ...) qui ont égayé mes journées. Merci aussi pour la collaboration dans les tâches d'assistantat, c'est si facile, fun et efficace de travailler avec toi. **Eve**, merci pour ton aide dans la construction de ma grille. Tes réflexions pertinentes, ton sens pratique et ton esprit critique m'ont été fort précieux. Merci pour ton aide pour la préparation de ma défense privée. Merci pour ton énergie citoyenne et ton engagement sociétal, qui me donnent la pêche.

Même si ce n'est pas tout à fait le même couloir, merci aux collègues du **D111**. Merci **Joséphine** pour ton énergie positive et tes encouragements. Je suis impressionnée et admirative de ton parcours, quelle femme forte tu es ! Merci **Rindra**, pour nos discussions intéressantes, pour les moments partagés, notamment lors de formation en statistique et pour la confiance que tu m'as témoignée. Merci **Denis** pour ta franchise et ta manière de casser les codes que je trouve rafraichissante.

Au-delà de ce couloir C, de nombreux collègues ont illuminé mon parcours de thèse, j'aimerais par ces quelques lignes les en remercier. Merci **Noémie B.**, pour nos échanges et discussions ainsi que pour la richesse de tes réflexions qui me font évoluer. Merci pour ta vision de la recherche que je trouve inspirante et merci pour l'application et l'énergie que tu mets dans les différentes tâches que tu accomplis. **Élise Barbier** merci pour ces nombreux

colloques où j'ai appris à te connaître pour ces longues conversations, mais aussi pour ta force tranquille qui fait du bien et qui rassure. Merci pour tes ondes positives, ton ouverture d'esprit et cette manière de voir les choses qui rend tout plus facile. Merci **Poline** pour ton attitude fun et ta présence pétillante dans le couloir C. Merci d'être toujours partante pour n'importe quelle activité. Je me sens chanceuse d'avoir partagé mon parcours universitaire et professionnel avec toi. Merci **Catherine** pour notre collaboration (et ton aide en anglais) dans le cours qu'on a partagé. Merci pour ton humour incisif, tes réflexions justes et pertinentes, pour ton côté aventurier et pour tous les chouettes moments passés ensemble. Merci **Amandine H.** pour ta belle énergie, pour ton humour et pour ta détermination. Merci **Anne-Claire**, pour ta relecture d'ORAToR et tes conseils. J'ai pris beaucoup de plaisir à échanger avec toi. Merci **Nathalie** pour ta gentillesse et ton aide pour les analyses en statistique. Merci **Maël**, pour ton aide dans la création d'ORAToR. Merci pour ton investissement, ton envie de bien faire et ta soif d'apprendre. Je suis ravie d'avoir pu partager cette expérience de stage avec toi. Merci aussi à **Aline, Vanessa, Margherita, Isabel, Frédéric, Virginie, Catherine, Marianne, Vincent, Catherine, Anne-Catherine, Geneviève, Pascalia, Karine, Anne, Sabine, Sandra, Solange, Emmanuelle et Pavana** pour les sourires dans les couloirs et les moments informels. Si je me sens bien à la faculté c'est en partie grâce à vous. Merci également aux membres du **GIRSEF et de l'équipe 1** pour les partages et les réflexions collectives qui m'ont permis d'avoir une vision plus large et complète du monde de la recherche. Merci aussi à **Stéphanie, Alexandra, Claudine, Pascal, Dorothée, Emmanuelle** ainsi que toutes les personnes rencontrées en colloque, pour les moments informels ainsi que les échanges et les discussions qui ont nourri ma thèse.

Dans le cadre de ma thèse j'ai pu exercer le métier, d'assistante. C'est une fonction qui m'a énormément plu et qui m'a beaucoup portée. J'ai la grande chance d'avoir partagé cette fonction avec des collègues incroyables, qui ont été de véritables rayons de soleil, qui m'ont apporté énormément et qui m'ont fait évoluer notamment dans ma représentation du métier de psychologue. J'aimerais donc remercier **Zoé, Antoine, Emma, Morgane X., Sacha, Élise G., Julien, Aurélien, Sophie, Jessica, Émilie, Joanne, Hubert, Liselotte, Marie N., Emmeline, Aurélie, Lucas, Valérie, Marie R., Elisa, Noémie**, et toute autre personne avec qui j'ai été amenée à collaborer dans mes tâches d'assistantat, ce fut un plaisir de travailler avec vous. Bien que tu ne sois pas assistante, j'aimerais aussi te remercier **Véro**. Merci de m'avoir si bien accueillie, merci de valoriser mon travail, merci pour tous les partages sociaux d'émotion. Merci pour ton efficacité et ta bienveillance dans la gestion des cours. Merci pour tes conseils lors de l'écriture de ma thèse, ils m'ont aidée à ne pas m'éparpiller. Merci aussi à toi **Christelle** pour ta gentillesse, ta bonne humeur, ton soutien dans les tâches d'assistante et ton travail efficace. Merci aussi à tous les **étudiant·e·s** que j'ai rencontrés lors de ces six années. Nos échanges et discussions ont été une grande source de motivation et d'apprentissage. Merci enfin à **Nathalie Nader Grosbois, Mariane Frenay et Emmanuelle Zech** pour votre travail en tant que doyennes de notre faculté et merci pour le soutien apporté aux assistant·e·s durant votre mandat.

Merci à l'équipe administrative pour votre aide précieuse, votre travail efficace, votre bienveillance et vos réponses rapides, vous m'avez facilité la vie tous au long de ces six ans !

Je suis contente d'avoir croisé votre route. Merci à **Régeanne, Marianne B., Isabelle, Dominique, Roland, Achraf, Martine, Anne, Siegrid, Anaïs, Dominique D.** et toutes les autres personnes de cette équipe de choc.

J'aimerais également remercier de tout mon cœur les membres du **GCEO** (Groupe collaboratif pour l'enseignement de l'oral). Je me sens particulièrement chanceuse d'avoir pu collaborer avec vous. Merci **Louise, Caroline, Sabine, Virginie, Corinne, Tabatha, Vanessa, Pol, Stéphanie, Coryse, Vanessa, Catherine, Stéphane, Solène et Marie-France**, vous avez été une véritable bulle d'oxygène et un moteur pour ma motivation lors de mes premières années de thèse. Merci d'avoir participé à la première étude reprise dans cette thèse. Un merci particulier à **Sabine** pour la co-écriture de notre article et notre colloque à deux voix. Un merci aussi à la team enseignante pour le temps et l'énergie que vous avez consacré à la création de la grille enseignante, votre aide et vos réflexions m'ont été précieuses.

Merci aux **enseignants et élèves** qui ont participé aux différentes études de cette thèse. Merci également aux étudiants et membres de la **Helha** qui m'ont accompagné dans la réalisation d'une étude pilote. Un merci particulier à **Thibault** pour m'avoir aidé à récolter mes données et à **Benoît** pour m'avoir aidé à construire le dispositif d'enseignement de l'étude 2 de cette thèse. Merci aux mémorantes avec qui j'ai collaboré dans le cadre de cette thèse. Votre aide m'a été précieuse. Merci à **Mailis, Solène, Julie, Manon, Elisabeth, Tara-Baïli, Emma et Valentine**, j'ai apprécié nos échanges qui m'ont poussée à aller plus loin dans mes réflexions.

Plus j'avance dans la vie, plus je me rends compte de la chance que j'ai d'être, dans ma vie privée, entourée par de si belles personnes. J'aimerais donc, rapidement, les remercier également d'illuminer ma vie.

Merci à **mes ami·e·s de la région** qui m'ont vue grandir, évoluer et m'assagir. Merci d'avoir toujours été là malgré le temps et la distance. Merci pour les souvenirs par milliers qui affluent quand je pense à vous, que ce soit au CND, au Patro, en vacances ou dans nos nombreuses soirées. Je suis fière de venir de notre belle région et vous représenterez toujours pour moi ma maison du cœur. Merci à mes **ami·e·s de Louvain-La-Neuve** de m'avoir accompagnée dans ces magnifiques années qui m'ont tellement apporté. Merci pour ces soupers commu, ces soirées, ces lacs, ces soirées devant la télé, ces journées d'études à la bibliothèque ou en salle info, ces bavardages pendant les cours... Tous ces souvenirs me réchauffent le cœur. Merci d'être toujours là, 6 ans après, quelle chance j'ai de vous avoir. Merci à **mes ami·e·s de l'ordre**. Merci de m'avoir accueillie si chaleureusement, moi la compagne de votre pote. Merci de m'avoir toujours fait me sentir à ma place. Merci pour votre ouverture d'esprit, votre philosophie tellement chill. Merci pour nos grandes discussions, nos soirées films, notre voyage en Grèce (et ceux à venir), je me sens chanceuse de pouvoir partager tout cela avec vous. Merci aussi à **toutes les personnes** qui ne font pas vraiment partie d'un de ces groupes, mais qui n'en sont pas moins chères à mon cœur.

J'aimerais également remercier mes familles. Je commencerai par mes familles d'alliance que la vie a placées sur mon chemin. Merci **Isabelle, Philippe, Marie-Estelle, Tanguy**,

Anastasia, de m'avoir accueillie à bras ouvert, de m'accepter comme je suis. Merci de me faire découvrir une autre manière de voir la famille, merci pour les vacances passées ensemble et les repas de famille. Philippe et Isa, merci aussi de m'avoir accueillie chez vous au début de ma thèse. Mille mercis **Isabelle** pour la relecture de ma thèse, je suis vraiment reconnaissante pour ton aide. Merci aussi pour ton soutien (émotionnel et cognitif) tout au long de ma thèse, ton écoute, tes questions, les articles envoyés, ton intérêt, ta curiosité et ta présence sans faille, qui me permet de savoir que je peux toujours compter sur toi. Merci aussi **Dominique** de partager la vie de mon papa. Merci pour ton soutien dans l'ensemble de la thèse et ton intérêt pour celle-ci.

J'aimerais maintenant remercier ma famille de sang et ceux qui m'ont apporté leur aide et leur soutien tout au long de ma vie. Merci à mes **grands-parents** des deux côtés pour votre héritage et votre amour exprimé de multiples façons. Merci **maman et papa** de m'avoir donné des racines et des ailes. Je me sens reconnaissante pour tout l'amour qui m'a bercé depuis toujours. Merci **maman** pour ta générosité, ton grand cœur et ton ouverture d'esprit. Merci pour toutes les activités où tu m'as amenée quand j'étais petite, tous les livres que tu m'as lus, tous les bricolages et les jeux qu'on a fait ensemble. C'est en partie ces multiples activités qui ont nourri ma soif d'apprendre et qui m'ont amenée à faire des études et à les prolonger. Merci aussi de continuer à progresser et me montrer que c'est possible. Je suis fière d'être ta fille et de la résilience dont tu as fait preuve toute ta vie. **Merci papa** d'avoir été cette ancre dans ma vie qui m'aide à faire face lorsque mes émotions s'emballent. Merci pour tes « au pire tu rates » qui m'ont appris qu'il est plus important d'apprendre que de réussir. Merci de m'avoir offert la stabilité dont j'avais besoin, merci de m'avoir appris à être une femme forte et indépendante. Ta confiance en moi et ta force tranquille continuent à me porter à travers les différentes épreuves de la vie. Merci **Sarah**, d'être la meilleure petite sœur de la planète terre. Merci d'être cette personne belle, généreuse, gentille, bienveillante, drôle, intelligente, juste, forte, indépendante et courageuse qui me rend tellement fière. Merci pour nos discussions qui durent des heures, nos partages de films, de série et de livres. Merci de m'apprendre tant de choses, de m'apporter ta compréhension du monde qui éclaire la mienne ! Merci de me comprendre et de comprendre mes choix sans que j'aie à te les expliquer. Quelle chance j'ai de partager mon existence avec toi.

Je terminerai ces remerciements par mon compagnon de tous les jours. **Julien**, merci d'avoir su avant moi que je finirais cette thèse. Merci de croire en moi. Merci d'être fier de moi et de me le montrer. Merci de me valoriser toujours et encore, merci de me permettre d'avoir confiance en moi. Merci de m'accompagner dans mes rêves et mes projets. Merci d'être cette personne qui connaît, accepte et aime mes failles et mes faiblesses. Merci d'être mon partenaire de vie, de fêtes, de soirées télé, de galères, merci d'être là toujours et encore, tout en me laissant cette liberté qui m'est chère. Merci pour ces magnifiques couvertures de thèse qui me ressemblent tant. Merci pour ton soutien tout au long de cette thèse, particulièrement ces derniers mois où tu as dû gérer mes horaires impossibles, mes ascenseurs émotionnels et mon manque d'investissement dans les tâches ménagères. Bref, merci d'être la personne avec qui j'ai envie de partager le reste de ma vie.

Introduction générale

Introduction générale

L'oral joue un rôle majeur dans la vie quotidienne, que ce soit pour s'exprimer ou pour interagir avec son entourage (Bouchard, 2017 ; Kaldahl et al., 2019). Il est d'ailleurs un vecteur essentiel à la participation active dans la vie citoyenne (Kaldahl, 2019) et sociale (Bouchard, 2017). Il a également un rôle important dans la vie scolaire. Effectivement, de nombreuses activités d'apprentissages se déroulent via le canal de l'oral, et ce de manière transdisciplinaire (Allen, 2017 ; Jones, 2017 ; Nùnez-Delgado, 2017). Par ailleurs, la maîtrise de l'oral est un prédicteur de l'acquisition de la lecture (Nation & Snowling, 2004) et de l'écriture (Blanc et al., 2024 ; Dockrell et al., 2019). Ainsi, l'oral pourrait être considéré comme un levier intéressant dans la lutte contre l'échec scolaire (Nonnon, 2016).

Pourtant, malgré son importance dans la vie des élèves et l'influence positive de l'enseignement de l'oral sur les compétences orales de ceux-ci (ex. Colognesi et al., 2023 ; Sénéchal, 2016), l'oral est encore peu enseigné dans les classes dans de nombreux pays (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Gagnon et al., 2017 ; Sénéchal, 2022 ; Wurth et al., 2022). Effectivement, de nombreux enseignants préfèrent consacrer du temps à l'enseignement de l'écriture et de la lecture (Allen, 2017), notamment parce que la compétence à communiquer oralement est considérée par beaucoup comme déjà acquise à l'entrée à l'école primaire et comme étant une compétence qui se développe de toute façon, dans et hors de l'école (Colognesi et al., 2022). En plus, si l'oral ne trouve pas sa place dans les horaires scolaires, c'est aussi parce qu'il est peu présent en formation initiale et continue (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Moncarey et al., 2024 ; Nùnez-Delgado, 2017 ; Sénéchal, 2022), ce qui a pour conséquence que les enseignants connaissent peu les spécificités et caractéristiques de l'oral (Dumais, 2015). Dans le même ordre d'idée, il existe très peu d'études sur le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves après 7 ans (Pléssis-Bélair et al., 2017). Ce manque de connaissance complique encore la mise en place de séquences d'enseignement de l'oral appropriées à cette modalité ainsi qu'à l'âge et au niveau des élèves (Dumais & Lafontaine, 2011 ; Nonnon, 2016).

Cette méconnaissance de l'oral complique également son évaluation (Dumais 2014, 2016 ; Gagnon et al., 2019 ; Oliver et al., 2005). Effectivement, les enseignants se sentent peu confiants dans leur compétence à réaliser une évaluation pertinente et complète de l'oral (Oliver et al., 2005), ce qui représente souvent un frein supplémentaire à son enseignement (Gagnon, 2018). Cette difficulté est accentuée par le côté éphémère de l'oral (Garcia-Debanc, 1999 ; Oliver et al., 2005) qui ne permet pas de revenir en arrière et de garder des traces (Colognesi & Deschepper, 2021) sauf si les enseignants mettent en place un dispositif spécifique nécessitant un recours à des technologies (Colognesi et al., 2023 ; Stordeur & Colognesi, 2020). Par ailleurs, lorsque les élèves prennent la parole, ils mettent en évidence leur corps, leur voix, leur identité, ce qui complexifie la réalisation d'une évaluation objective de l'oral (Garcia-Debanc, 1999). D'autant plus qu'il existe encore peu d'outils d'évaluation de l'oral, notamment à destination des élèves du primaire, permettant de guider l'évaluateur (Dunbar, 2006 ; Mercer et al., 2017). Ces différents manques de repères font que l'oral est

souvent évalué sur la base des codes et des caractéristiques de l'écrit (Alrabadi, 2011 ; Garcia-Debanc & Delcambre, 2001). Ces difficultés identifiées dans le milieu de l'enseignement sont aussi présentes dans celui de la recherche et compliquent la réalisation d'une mesure valide et fiable de l'oral.

En définitive, l'oral est peu enseigné et peu ou mal évalué (Gagnon & Colognesi, 2021). Mais même lorsque les enseignants consacrent un temps spécifique pour travailler ou enseigner l'oral en classe, leur méconnaissance de l'oral les amène souvent à considérer les mêmes genres comme l'exposé oral ou la pièce de théâtre, car ils sont issus d'une tradition scolaire : les enseignants l'ont expérimenté lorsqu'ils étaient élèves, et les proposent à leurs propres élèves (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Colognesi et al., 2022 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Plessis-Bélair et al., 2017 ; Sénéchal, 2017 ; 2022). Mais il semblerait pourtant pertinent d'enseigner aux élèves la maîtrise d'autres genres, plus ancrés dans la réalité et leur permettant de se « débrouiller » dans la vie de tous les jours (Bourguignon, 2006). Dans la même optique, ce sont souvent des situations où l'oral peut être préparé à l'avance (Dumais & Ostiguy, 2020) et où l'écrit est prégnant (Delcambre, 2011) qui sont travaillées avec les élèves. Alors qu'à nouveau, les élèves pratiquent souvent l'oral de manière spontanée indépendamment de l'écrit (Dumais et al., 2018). Dans la recherche également, il existe encore peu d'attention à la compréhension en profondeur de genres variés, et ce d'autant plus pour les genres oraux comparativement aux genres écrits (Herazo Rivera, 2012). Par ailleurs la plupart des études sur les genres sont d'ordre théorique. De ce fait, il existe encore peu de balises claires et validées empiriquement relatives aux différents genres oraux et la manière de les enseigner efficacement (Herazo Rivera, 2012 ; Melissourgou & Frantzi, 2017).

Il nous paraît donc intéressant, pour lutter contre la méconnaissance de l'oral qui est au cœur des difficultés relatives à l'enseignement et l'évaluation de ce dernier (Dumais, 2015), de mieux comprendre les différents genres souvent utilisés par les élèves dans leur vie quotidienne et scolaire. Plus précisément, il nous semble intéressant d'identifier quel est le niveau de performance des élèves lorsqu'on leur demande de réaliser une production ancrée dans un genre particulier afin de cerner ce qui peut être enseignable pour ce genre. C'est le travail que nous avons voulu faire dans le cadre de cette thèse avec le résumé oral. Effectivement, Colognesi et al. (2022) mettent en évidence que lorsqu'on demande à 154 enseignants du fondamental en Fédération Wallonie Bruxelles de choisir parmi 13 situations les 3 pour lesquelles il est le plus important que les élèves soient compétents à l'oral, c'est l'item « Résumer une information (un contenu, une théorie, un concept) » (p. 10) qui est le plus choisi. Ces résultats reflètent bien le fait que les élèves sont souvent amenés à résumer dans leur vie quotidienne et scolaire, que ce soit pour résumer à leurs parents ce qui a été fait en classe, pour résumer en début de séquence d'apprentissage le sujet d'une leçon vu en cours précédemment ou encore pour résumer un texte qui vient d'être lu en classe. Cependant, il semblerait que les enseignants enseignent très peu ce type de situation (Colognesi et al., 2022). Par ailleurs, le résumé oral semble également très peu étudié au niveau de la recherche. Pourtant le genre résumé écrit (Bain, 1997 ; Chartrand et al., 2015) semble être souvent enseigné et étudié dans la littérature (Bain, 1997 ; Lentz, 2006), ce qui

est cohérent avec le fait que les genres sont souvent plus travaillés à l'écrit qu'à l'oral (Herazo Rivera, 2012).

Au vu de l'importance du résumé oral dans le quotidien des élèves, il nous semble intéressant d'enseigner la compétence à résumer oralement aux élèves et donc de proposer des balises aux enseignants pour les aider à identifier ce qui peut être enseigné concrètement. Pour y arriver, il est important de cerner les composantes du résumé qui peuvent être travaillées en classe. Cependant, nous avons vu que pour la plupart des genres, cette identification des composantes se fait majoritairement de manière théorique, ce qui peut ajouter un certain flou relatif à ce qui est enseignable dans un genre (Herazo Rivera, 2012 : Melissourgou & Frantzi, 2017). Nous avons donc voulu nous ancrer dans une démarche empirique pour caractériser le résumé oral. Pour cela, nous sommes partis de vraies productions réalisées par les élèves pour identifier ce qui fait partie ou non d'un résumé oral, mais également pour identifier les éléments bien et moins bien maîtrisés par les élèves pour orienter les enseignements possibles. Cependant, pour y arriver, il nous a fallu évaluer les résumés produits par les élèves. Néanmoins, il existe très peu d'outils de mesure valide et fiable permettant d'évaluer l'oral et nous n'avons pas trouvé d'outil dans la littérature permettant d'évaluer le résumé. Nous avons donc dû créer un outil de mesure permettant de l'évaluer aussi bien dans un contexte de recherche, pour avoir une meilleure compréhension de ce genre, que dans un contexte d'enseignement pour guider les enseignants dans son évaluation. Pour cela, nous avons d'abord voulu identifier les besoins des chercheurs et des enseignants lorsqu'ils évaluent l'oral, et ce afin que l'outil créé puisse vraiment être utilisé par les acteurs du terrain auquel il est destiné. Cette manière de procéder nous a permis de construire un outil de mesure permettant d'évaluer finement la compétence des élèves à résumer oralement et donc à mieux cerner ce genre et à mieux comprendre comment son enseignement peut être intégré dans les classes.

En résumé, cette thèse poursuit trois objectifs (voir figure 1). Notre premier objectif est d'identifier les difficultés rencontrées par les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent un outil d'évaluation de l'oral. Ce premier objectif nous permet de prendre conscience des besoins de ces acteurs afin de construire des outils de mesure de l'oral réellement utilisables sur leurs terrains. La construction de ces outils permet l'atteinte de notre deuxième objectif qui est de déterminer la maîtrise des élèves de la compétence à résumer oralement pour mieux comprendre les forces et faiblesses des élèves dans ce type de situation de communication afin de guider les enseignants dans ce qui peut être enseigné. Par ailleurs, cette analyse du niveau de maîtrise des élèves lorsqu'on leur demande de résumer permet également de créer des outils d'évaluation plus adaptés à leur performance et donc de mieux cerner ce qu'est le résumé. En ce sens, notre troisième objectif est de caractériser le résumé d'informations à l'oral via l'élaboration d'un outil de mesure. L'atteinte de cet objectif permettrait de répondre au manque d'outils disponible dans la littérature pour évaluer l'oral, mais également d'avoir une compréhension empirique de ce qu'est le résumé qui est un genre conceptualisé à l'écrit (Chartrand et al., 2015), mais pas encore à l'oral alors que c'est un type de situation de communication souvent rencontré par les élèves. Nous pensons que cette démarche ainsi que les résultats de nos études pourraient orienter les futures recherches sur l'oral pour qu'elles

puissent continuer à mieux cerner les spécificités de l'oral en dépassant une compréhension uniquement théorique des genres étudiés.

Il est à préciser que pour réaliser cette thèse nous avons dû faire des choix. Nous avons décidé de nous intéresser principalement à la face expressive de l'oral et donc à la compétence des élèves à produire du discours, et non pas à sa face réceptive qui correspond à la compréhension du discours (Colognesi & Deschepper, 2019). Nous avons fait ce choix, car nous pensons que pour construire un genre et identifier ses caractéristiques il faut d'abord comprendre les processus liés à sa production. Nous avons également choisi de réaliser nos études avec des élèves qui sont dans les dernières classes de l'école fondamentale (cinquième et sixième primaire) en fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons fait ce choix, d'une part, parce qu'il existe encore peu d'études qui s'intéressent à la maîtrise des compétences orales à cet âge-là, et d'autre part, parce que c'est un âge où les enfants ont une maîtrise plus complexe du langage, ce qui nous permet d'aller plus loin dans les analyses (Dahmoune, 2016 ; Daviault, 2011). Nous rappelons également que cette thèse a débuté en 2018 et s'est terminée en 2024. Le contexte de la crise sanitaire a donc influencé les processus de récolte de données ainsi que certains de nos choix.

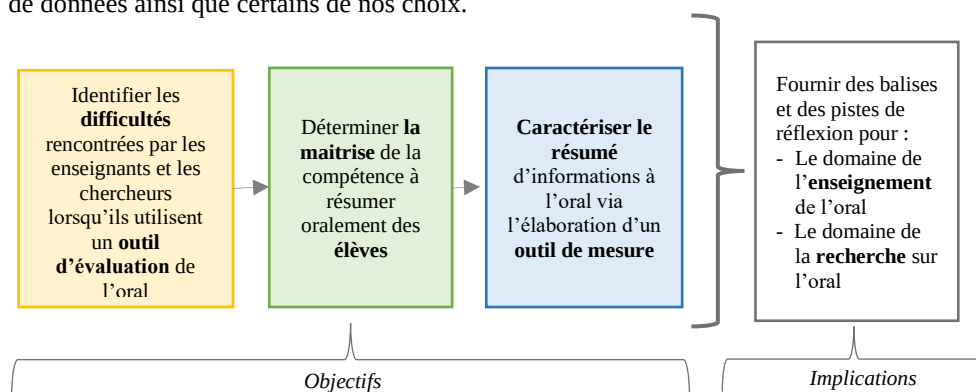


Figure 1. Articulation des objectifs de cette thèse

Pour atteindre nos objectifs, nous avons mené 5 études empiriques dans lesquelles nous avons tout d'abord tenté d'identifier les points d'attention à avoir lorsqu'on évalue l'oral afin de créer un outil de mesure adapté au contexte de l'enseignement et un autre outil au contexte de la recherche. Nous avons également voulu mieux comprendre les performances des élèves grâce à l'analyse de vidéos où les élèves font des résumés en et hors contexte d'enseignement de l'oral. Finalement, nous avons aussi vérifié si les caractéristiques du résumé d'informations que nous avons mis en évidence de manière théorique correspondent bien à nos observations empiriques. Pour cela nous avons vérifié la validité et la fiabilité de la grille critériée adaptée au milieu de la recherche que nous avons construite. L'ensemble de ces éléments nous ont permis de caractériser le résumé à l'oral.

Afin de retranscrire les étapes suivies pour répondre à nos objectifs, la suite de cette thèse est composée de trois parties : le cadre théorique, les contributions empiriques et la discussion générale. Dans la première partie, nous définissons d'abord ce qu'est l'oral en milieu scolaire

ainsi que la notion de genre (chapitre 1). Nous prenons ensuite le temps de spécifier ce qu'est un résumé d'informations à l'oral et de justifier l'intérêt de travailler ce genre (Chapitre 2). Après cela, nous explicitons les différentes pistes disponibles dans la littérature pour mesurer et accompagner la maîtrise de la compétence à communiquer oralement par les élèves (Chapitre 3). Nous terminons cette dernière partie par un chapitre intitulé « cette thèse » (Chapitre 4) qui reprend les questions de recherche qui sous-tendent l'ensemble de notre démarche et qui sont reliées aux différentes contributions empiriques présentes dans cet ouvrage. La deuxième partie regroupe l'ensemble des contributions empiriques réalisées dans le cadre de cette thèse (Chapitre 5 à 9). La troisième partie correspond à une discussion générale dans laquelle nous répondons à nos questions de recherche et objectifs à la lumière de nos principaux résultats et de différents cadres théoriques. Nous identifions également dans cette dernière partie les limites de cette démarche ainsi que quelques implications pour la recherche et pour l'enseignement et l'évaluation de l'oral dans les classes. Une conclusion générale, sous forme de résumé oral, clôture le travail parcouru.

Partie 1

Cadre théorique

Chapitre 1

L'oral en milieu scolaire

L'oral en milieu scolaire

1. L'oral comme objet d'enseignement

Dans cette section, nous définissons tout d'abord ce qu'est l'oral et quelles sont ses fonctions et ses statuts dans le milieu scolaire. Nous présentons ensuite différentes typologies qui tentent de catégoriser les différentes composantes de l'oral et nous finissons par préciser les différentes caractéristiques de l'oral et les différentes formes qu'il peut prendre.

1.1 Définition de l'oral

Selon Dolz & Schneuwly, (2016) l'oral correspond au « langage parlé, réalisé grâce à l'appareil phonatoire humain » (p. 51). Plus précisément, deux facettes de l'oral peuvent être mises en exergue : la première représente tout ce qui a trait au parler, à la production de l'oral et à son expression et la seconde correspond à la dimension réceptive, à la compréhension de l'oral, en d'autres termes, tout ce qui est lié au fait d'écouter (Colognesi & Deschepper, 2019). Lors des différents échanges que nous avons dans la vie quotidienne, il nous faut maîtriser ces deux facettes qu'on utilise fréquemment en interaction (Bouchard, 2017).

L'oral a différentes fonctions, la principale étant le fait d'entrer en interaction avec son environnement et de pouvoir communiquer avec autrui (Bouchard, 2017). Ainsi, il est attendu de l'orateur qu'il arrive à saisir les enjeux communicationnels et à y répondre en s'adaptant au contexte (Sabatier, 2017) et à son interlocuteur (Plessis-Bélair et al., 2017). Ces interactions, bien que fréquentes, ne sont pas toujours maîtrisées de manière adéquate par les élèves (Bouchard, 2017). Au-delà des fonctions sociales de l'oral, la langue parlée peut également être utilisée comme un outil facilitateur de la pensée (Vygotsky, 1978). Ainsi, « une langue permet non seulement de nommer sa réalité, mais aussi d'actualiser et de concrétiser ses idées » (Plessis-Bélair et al., 2017, p. 266). En ce sens, les théories socioconstructivistes considèrent la langue parlée comme étant un soutien aux apprentissages puisqu'elle permet de mettre en évidence les processus mentaux des élèves et donc de mieux les guider dans leurs réflexions et dans les étapes à réaliser (Vygotsky, 1978). Pour l'élève aussi, expliciter à voix haute son raisonnement, lui permet d'avoir un accès plus facile à ses pensées et de pouvoir mieux les réguler (Pellerin, 2017).

L'oral a ainsi un rôle essentiel dans les apprentissages et est utilisé en permanence par les élèves et les enseignants à l'école (Allen, 2017 ; Jones, 2017 ; Nùnez-Delgado, 2017). Cependant, en fonction de la manière dont il est utilisé dans les classes, l'oral dans le milieu scolaire peut avoir différents statuts, notamment celui de médium ou d'objet d'enseignement (Lafontaine & Messier, 2009). L'utilisation de l'oral comme médium désigne les situations où l'oral est employé par l'enseignant comme modalité pédagogique (Plane, 2015), comme lorsqu'il transmet des consignes, explique un concept à l'oral, répond et pose des questions, etc. Ici, l'objectif n'est pas d'enseigner l'oral ou de développer les compétences orales, mais plutôt d'utiliser le canal de l'oral pour réaliser les différentes activités en classe dans toutes

les disciplines. La notion d'oral comme médium correspond également aux situations où l'enseignant donne des consignes où il demande aux élèves d'utiliser l'oral et où il les évalue à ce sujet (ex. débat, exposé), mais sans enseigner comment réaliser ces activités (Lafontaine & Messier, 2009). C'est le statut de l'oral qui semble être le plus utilisé dans les classes à l'heure actuelle (Lafontaine & Messier, 2009 ; Colognesi & Deschepper, 2019).

Mais l'oral peut également avoir le statut d'objet d'enseignement. L'oral est alors considéré comme un objet d'apprentissage à part entière qui peut être enseigné (Plane, 2015). En ce sens, des séquences didactiques peuvent être planifiées et mises en place pour enseigner les différentes composantes de l'oral avec l'objectif d'atteindre des objectifs d'apprentissage prédéfinis (Colognesi et Dolz-Mestre, 2017 ; Dupont et Grandaty, 2016). Cette manière de concevoir l'oral et de l'enseigner de manière explicite dans les classes semble être une méthode efficace pour améliorer la compétence des élèves à communiquer oralement (ex. Casteleyn, 2019 ; Dobinson & Dockrell, 2021 ; Dockrell et al., 2010 ; Dumais et al., 2015 ; Dupont & Grandaty, 2016). De nombreuses recherches ont exploré des dispositifs dédiés à l'enseignement de l'oral qui s'appuient sur l'idée de genre : le SAÉ (Dumais et al., 2014, 2015), *les itinéraires* (Colognesi & Dolz, 2017 ; Colognesi et al., 2020 ; Colognesi & Deschepper, 2021) *l'atelier filé* (Coppola et al., 2020), *SEMO* (Sales-Hitier & Dupont, 2022) les *séquences didactiques* (De Pietro & Gagnon, 2013 ; Dolz et al., 2001 ; Dolz et al., 2020, 2022) en sont des exemples non exhaustifs. Pour la plupart de ces dispositifs, la mesure de l'évolution des progrès des élèves se fait via des grilles d'évaluation (pour lesquelles la validité et la fiabilité ne sont pas toujours totalement vérifiées), des analyses qualitatives axées sur les productions des élèves, ou l'opinion des enseignants qui mettent en place ces dispositifs.

Cependant, pour réussir à enseigner l'oral et ses multiples composantes de manière explicite, il semble nécessaire de connaître ce qui peut être enseigné concrètement. Pour cela, différentes typologies de l'oral existent et peuvent servir de point de repère.

1.2 Typologies de l'oral

Pour enseigner l'oral, il paraît important de ne pas le considérer comme un tout, mais comme un ensemble constitué de différentes composantes clairement définies, et ce dans le but de savoir plus facilement quoi enseigner (Dumais, 2015). Ainsi, plusieurs auteurs ont développé des typologies de l'oral. Une typologie regroupe « des éléments d'un ensemble, à partir de critères jugés pertinents, qui permet de ramener d'une façon simplifiée à quelques types fondamentaux une multiplicité d'objets » (Legendre, 2005, p. 1416). Les typologies centrées sur l'ensemble des objets de l'oral semblent être des outils intéressants pour mieux cerner ce qu'est l'oral et contrer les différentes difficultés liées à sa méconnaissance (Dumais, 2015).

Cependant, bien que de nombreuses typologies de l'oral existent, celles-ci sont souvent considérées comme incomplètes (Dumais, 2015). Ainsi, dans sa recherche doctorale, Dumais (2014) a tenté de faire une synthèse de 13 typologies qui concernent l'ensemble des objets de l'oral. L'objectif de cette typologie est de permettre une meilleure compréhension des

composantes spécifiques de l'oral, non calquées sur celle de l'écrit, et ce afin de fournir une aide à l'élaboration d'un modèle de progression des objets d'apprentissage/enseignement de l'oral. Pour y arriver, il a effectué une recherche théorique en suivant les recommandations de Martineau et al. (2001) et a réalisé une anasynthèse (Legendre, 2005). Ce travail a débouché sur la création d'une typologie constituée de 10 objets de l'oral structurés en deux volets. Premièrement, le volet structural reprend ce qui est en lien avec les codes de la langue orale. Ce volet est constitué de 4 objets : le type paraverbal comprend tout ce qui est lié à la phonologie, à la phonétique et au paraverbal (volume, intonation, débit...) ; le type morphologique correspond à la structure des mots (notamment respect des accords et des éléments de conjugaison) ; le type syntaxique correspond à l'ordre des mots dans un énoncé ; et finalement le type lexico-sémantique comprend l'utilisation du vocabulaire. Deuxièmement, le volet pragmatique fait référence au lien que le code peut avoir avec le contexte et la situation de communication. Ce volet est constitué de 6 objets : le type non verbal correspond à tout ce qui est lié au visuel (gestes, regard, posture...) ; le type matériel concerne les supports qui peuvent éventuellement être utilisés par le locuteur (PowerPoint, affiche...) ; le type communicationnel correspond au fait d'adapter son discours à la situation de communication et aux éventuelles interactions avec l'interlocuteur ; le type discursif comprend les éléments importants à la cohésion du discours (comme l'utilisation des connecteurs) et tout ce qui est relatif à la mise en place des conduites discursives ; le type contenu correspond aux informations données lors de la prise de parole ; et finalement le type émotionnel regroupe les éléments en lien avec les émotions lors du discours.

Dans leurs travaux, Colognesi et Hanin (2020) ont cherché à mettre en parallèle la typologie de Dumais (2015) avec la typologie suisse des trois capacités de Dolz et ses collègues (1993) qui concernent l'ensemble des objets de l'oral. Cette typologie, encore aujourd'hui utilisée largement dans la littérature internationale relative à la didactique de l'oral, est composée de trois grandes capacités : (1) les capacités d'action qui correspondent au fait d'adapter son discours à la situation de communication ; (2) les capacités discursives qui correspondent à tout ce qui est lié au contenu de la production et à la manière de le structurer ; (3) les capacités linguistico-discursives qui font référence à la textualisation (ex. gestion des temps de verbes), la prise en charge énonciative, la structure syntaxique et le choix du lexique. Ces capacités sont donc, selon ces auteurs, nécessaires pour réaliser un texte dans une situation d'interaction déterminée. Dans le cadre de l'enseignement de l'oral, les capacités langagières des élèves doivent ainsi être observées pour ensuite délimiter les interventions didactiques possibles afin d'amener une progression dans les apprentissages de ces derniers (Dolz et al., 1993 ; Dolz & Schneuwly, 1996).

Stordeur (2023) reprend le comparatif de Colognesi et Hanin (2020) et y ajoute une autre typologie anglophone : celle de Millard et Menzies (2019). Cette typologie est présentée au sein d'un rapport reprenant les résultats d'une étude réalisée au travers d'entretiens et d'études de cas auprès d'enseignants et de directeurs sur les représentations de l'oral. Elle est composée de 4 dimensions : la dimension linguistique qui correspond à l'usage du vocabulaire, de la langue (registre et règles grammaticales) et des techniques rhétoriques (humour...) ; la dimension physique qui a trait aux éléments liés à la voix et au corps ; la

dimension cognitive qui concerne le contenu, la structure, les éléments de clarification et de réflexion ; et finalement la dimension socioémotionnelle qui correspond au fait d'interagir, de prendre en compte les caractéristiques de son audience et d'avoir confiance en sa prise de parole. À la suite du travail de Stordeur (2023), nous avons réalisé le tableau 1 qui met en perspective ces 4 typologies de l'oral et avons identifié 6 composantes de l'oral que nous utiliserons dans le cadre de cette thèse et qui regroupent les différents éléments mis en évidence par ces typologies. Ces 6 composantes ont également été utilisées par Colognesi et al. (2020, 2023) pour mesurer le niveau de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire dans différentes prises de paroles.

Tableau 1. Mise en perspectives des typologies de l'oral existantes (Colognesi & Hanin, 2020 ; Stordeur, 2023)

Objets de l'oral (Dumais, 2015)	Capacités langagières (Dolz et al., 1993)	Oracy framework (Millard & Menzies, 2019)	6 composantes utilisées dans une partie de cette présente thèse (Colognesi et Hanin, 2020 ; Colognesi et al., 2020)
Type communicationnel	Capacités d'action	Dimension socio-émotionnelle	Intention de communication
Type émotionnel			
Type contenu	Capacités discursives	Dimension cognitive	Élaboration du contenu
Type discursif			Organisation du message
Type lexico-sémantique	Capacités linguistico-discursives	Dimension linguistique	Aspects grammaticaux et lexicaux
Type morphologique			
Type syntaxique			
Type paraverbal		Dimension physique	Aspects paraverbaux
Type non verbal			Aspects non verbaux
Type matériel			

Bien que Dumais (2015) soutienne que les typologies semblent être une piste intéressante pour contrer la méconnaissance de l'oral, notamment lors de la formation initiale et continue des enseignants, certaines difficultés persistent. En effet, bien que des parallèles puissent être faits, les différentes typologies existantes ne regroupent pas les composantes de l'oral de la même manière : chacune à ses propres catégories et ses propres objets de l'oral. Ainsi, il n'est pas toujours facile d'identifier quel regroupement choisir par exemple pour enseigner l'oral. Dans le même ordre d'idées, les typologies présentées ici sont d'ordre théorique : elles ont été construites sur la base d'analyses de documents. Ainsi, à notre connaissance, aucune validation empirique n'a été réalisée. Nous ne pouvons donc pas dire si les catégories identifiées correspondent bel et bien aux différents facteurs sous-jacents nécessaires à la

réalisation d'une vraie production orale. Ces typologies restent toutefois une aide non négligeable pour enseigner l'oral. Cependant, au-delà de la connaissance de ces typologies, pour permettre le développement de la compétence à communiquer oralement de façon adéquate, il semble également important de bien cerner ses caractéristiques et spécificités (Alrabadi, 2011).

1.3 Caractéristiques et formes de l'oral

D'un point de vue développemental et historique, l'apprentissage de l'oral précède celui de l'écrit. Pourtant, malgré cette primauté (ou à cause d'elle ?), en milieu scolaire, l'oral se pense souvent en opposition à l'écrit (Delcambre, 2011 ; Nonnon, 2002). Dans cette manière de voir les choses, l'écrit est généralement associé au langage formel et élaboré qu'on utilise à l'école alors que l'oral est catalogué comme étant une modalité informelle, plus simple et spontanée associée à la vie familiale (Alrabadi, 2011 ; Delcambre, 2011 ; Nonnon, 2002). On observe alors une valorisation de l'écrit au détriment de l'oral, comme dans des formulations du type « tu écris comme tu parles » (Delcambre, 2011 ; Nonnon, 2002). Cette valorisation de l'écrit est également observée dans la recherche où la didactique de l'écrit est plus nourrie et plus présente actuellement dans la littérature que la didactique de l'oral (Nonnon, 2016). Pourtant, comme l'indique Delcambre (2011), l'oral et l'écrit sont les deux modalités d'une même langue qui peuvent être utilisées dans des situations plus ou moins formelles, simples et contrôlées (ex. écriture d'une dissertation VS écriture d'un sms à un proche ou d'un post-it avec la liste de course ; défense orale d'une thèse ou réalisation d'un discours politique VS une discussion entre amis). Il ne semble donc pas pertinent de les mettre en opposition. D'autant plus que dans la vie scolaire, l'oral et l'écrit sont fréquemment utilisés en interaction (Alrabadi, 2011 ; Delcambre, 2011 ; Dupont & Grandaty, 2012 ; Nonnon, 2002). Par exemple, lorsqu'un enseignant explique un concept à l'oral tout en annotant le tableau noir, lorsque les élèves discutent d'un texte qu'ils viennent de lire ou encore quand les élèves font un exposé en s'appuyant sur une affiche qu'ils ont réalisée à l'écrit (Cellier & Dreyfus, 2001 ; Nonnon, 2002). Il paraît donc pertinent de réfléchir l'oral et l'écrit en interaction, l'un pouvant soutenir l'autre, et ce, dans les deux sens, et non uniquement dans une vision où l'oral est au service de l'écrit (Alrabadi, 2011 ; Blanc et al., 2023, 2024 ; Cellier & Dreyfus, 2001, 2002 ; Delcambre, 2011 ; Detey, 2005 ; Dupont & Grandaty, 2012 ; Gagnon et al., 2017 ; Nonnon, 2002 ; Sales-Hitier & Dupont, 2022). Effectivement, il semblerait que l'oral et l'écrit bénéficient l'un de l'autre lorsqu'ils sont utilisés conjointement dans un dispositif d'apprentissage de l'oral (Colognesi et al., 2017). Cependant, l'écrit peut également représenter une gêne à la production orale (Nonnon, 2002). En effet, les élèves peuvent avoir tendance à surinvestir l'écrit lorsqu'ils en font (Cellier & Dreyfus, 2002 ; Nonnon, 2002). Ils peuvent également dire mot à mot des phrases provenant d'un support écrit, sans forcément apporter de nouvelles idées (Colognesi et al., 2017). Il semble donc pertinent de mieux cerner les situations où l'écrit aide la prise de parole et au contraire les situations où il l'entrave, et ce afin de pouvoir enseigner comment utiliser efficacement l'écrit au service de l'oral (Nonnon, 2002).

Cette survalorisation de l'écrit amène également plusieurs enseignants à évaluer l'oral en suivant les codes de l'écrit (Sales-Hitier & Dupont, 2022 ; Sénéchal, 2016). Ainsi il est fréquent que certaines formulations à l'oral soient jugées comme fautives alors qu'elles ne le sont pas, simplement parce que ce sont les normes de l'écrit qui dominent (Delcambre, 2011). De ce fait, pour pouvoir enseigner et évaluer l'oral efficacement, il est primordial de connaître les caractéristiques et spécificités de la modalité orale (Alrabadi, 2011 ; Gagnon et al., 2017 ; Nonnon, 2002). Nos lectures mettent en évidence trois grandes spécificités liées à celle-ci (Alrabadi, 2011).

Tout d'abord, l'oral est caractérisé par le jeu social (Alrabadi, 2011). Effectivement, l'oral est une manière de faire face à l'autre et de se dévoiler à l'autre (Colognesi et al., 2023). En ce sens, lors d'une prise de parole, il est recommandé de s'adapter au contexte de communication ainsi qu'aux réactions et caractéristiques de son interlocuteur (Bouchard, 2017 ; Colognesi et al., 2023 ; Plessis-Bélair et al., 2017 ; Sabatier, 2017). Ainsi, l'orateur doit utiliser le registre de langue approprié à la situation, comme un registre familier lors d'interactions avec des proches ou le registre standard, voire soutenu, dans des situations plus formelles (Dumais & Ostiguy, 2019). Bien que l'écrit soit également utilisé dans différents types de situations sociales et qu'il nécessite aussi le respect de différents codes, l'oral fait intervenir, généralement, l'entièreté de la personne : toujours sa voix et bien souvent son corps (Garcia-Debanc, 1999). En ce sens, l'enjeu de ne pas perdre la face (Goffman, 1974) est encore plus prégnant à l'oral qu'à l'écrit. Par ailleurs, le caractère bien souvent immédiat de l'oral nécessite une compréhension généralement instantanée du jeu social qui est en train de se dérouler, là où pour l'écrit un délai de réflexion est souvent possible.

Ensuite, il y a tout ce qui a trait à l'oralité (Alrabadi, 2011). L'oral passe par la voix, le message est donc, contrairement à l'écrit, modulé par les paramètres prosodiques et les éléments paraverbaux comme le débit, l'intonation, les pauses, le volume, l'accentuation d'insistance, etc. (Boureux, 2017 ; Dumais & Ostiguy, 2019 ; Gagnon & Dolz, 2016 ; Nonnon, 2002). Leur appropriation par le locuteur est nécessaire pour transmettre un discours intelligible et passionnant à écouter (Pernet-Liu, 2016). Par ailleurs, ce passage par la voix implique également une syntaxe spécifique à l'oral (Alrabadi, 2011). Ainsi, il est normal, dans un discours oral, d'entendre des disfluences (Alrabadi, 2011 ; Dumais & Ostiguy, 2019a), c'est-à-dire une perturbation du discours comme des hésitations, des interjections (ex. euh), des répétitions, des ruptures (comme par exemple « je voulais dire... non en fait tu peux m'expliquer ? »), des inachèvements, des parenthèses au discours, des autocorrections ou toutes autres interruptions de la prise de parole (Alrabadi, 2011 ; Cellier & Dreyfus, 2001 ; Dumais & Ostiguy, 2019). L'oral est également caractérisé par des conversations croisées, des liaisons ou encore des contractions comme, par exemple, « chai pas » (Alrabadi, 2011), et également par la présence d'appui énonciatif (et, puis,...) ou des marqueurs de structuration verbaux (alors, bon, voilà...) (Nonnon, 2002). Ces éléments ne représentent donc pas des erreurs de langage (Alrabadi, 2011).

Pour finir, le corps et le non verbal sont également des éléments centraux dans l'oralité (Alrabadi, 2011 ; Gagnon & Dolz, 2016 ; Fritz et al., 2019). Effectivement, l'oral passe aussi par les gestes, les regards, la posture ou encore les mimiques (Alrabadi, 2011 ; Gagnon &

Dolz, 2016). En effet, lorsqu'on prend la parole, on met en avant-plan son corps et l'entièreté de sa personne (Garcia-Debanc, 1999), il y a donc également des enjeux identitaires fort liés à l'oral (Colognesi et al., 2023). Ces éléments non verbaux vont également être primordiaux dans les aspects relationnels que l'oral peut amener (Colognesi et al., 2023).

Ces caractéristiques de l'oral vont être plus ou moins prégnantes en fonction de la forme de l'oral utilisée. Effectivement, comme le met en évidence Rey-Debove (1998), il existe quatre formes du discours où l'oral et l'écrit peuvent interagir : le langage écrit qui correspond à l'écrit, le langage transcrit qui correspond à de l'oral qui est écrit, le langage parlé qui correspond à l'oral et finalement le langage oralisé qui correspond à de l'écrit qui est parlé. Un lien pourrait être établi entre ces différentes formes et le modèle de Koch et Oesterreicher (2001) constitué de deux axes : d'une part, le canal utilisé (code graphique ou code phonique) qui suit une dichotomie stricte et, d'autre part, la matérialisation de la langue (parlée ou écrite) qui suit un continuum allant de l'immédiat communicatif à la distance communicative (voir figure 2 pour un exemple de texte situé sur ce continuum).

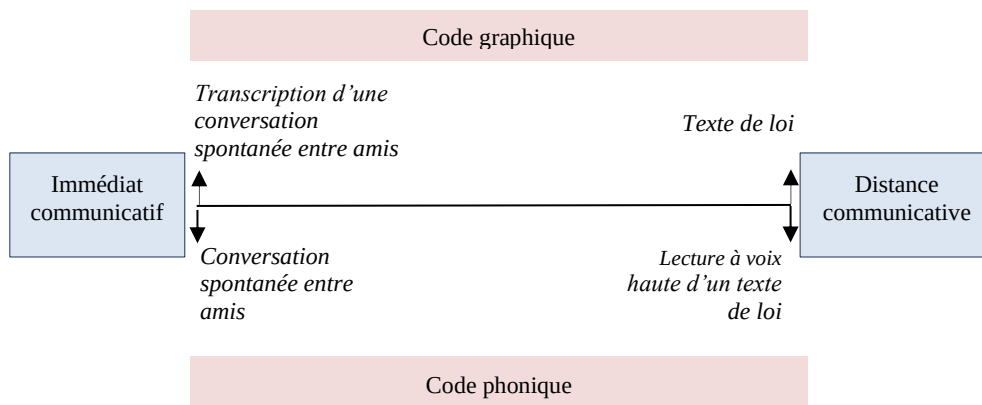


Figure 2. Immédiat communicatif/distance communicative et code graphique/phonique (Koch & Oesterreicher, 20001)

Dumais et ses collègues (2019a, 2019b, 2020) proposent également, dans une revue professionnelle, un continuum de la langue parlée ancrée dans le code phonique (voir figure 3). C'est l'oral spontané qui débute ce continuum. Cet oral est celui qui est le plus utilisé par les élèves dans leur vie quotidienne et scolaire (Dumais et al., 2018) et qui est généralement employé lorsque l'oral est considéré comme médium (Plane, 2015). Ici, il n'y a pas de préparation au discours, l'orateur découvre ce qu'il va dire au moment où il le dit (Dumais et al., 2018). A priori ce type d'oral ne s'enseigne pas (Colognesi & Dolz, 2017 ; Luzzati, 2013). Cependant, il peut être exercé en classe et les objets nécessaires à son utilisation comme le volume, par exemple, peuvent être enseignés (Dumais et al., 2018). Plus largement, le registre familier peut être utilisé pour réaliser l'oral spontané, mais pas uniquement. Les registres standards, voire soutenus, peuvent également être appropriés dans certaines situations, comme dans des contextes professionnels (Dumais et Ostiguy, 2019a).

Cette utilisation appropriée des différents registres peut également être enseignée (Dumais et Ostiguy, 2019a).

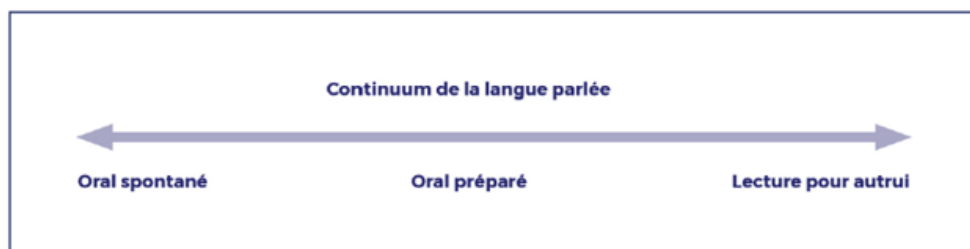


Figure 3. Continuum de la langue parlée (Dumais & Ostiguy, 2020)

Ensuite, on trouve dans la suite du continuum l'oral préparé qui est un oral qui se réalise après un temps de réflexion et de mises en pratique préalables (Dumais & Ostiguy, 2020). Si un oral est enseigné en classe, c'est généralement celui-là (Colognesi & Dolz, 2017 ; Dumais & Ostiguy, 2020). Il est souvent associé au registre standard dont la maîtrise peut être apprise aux élèves (Dumais & Ostiguy, 2020).

Pour finir, c'est la lecture pour autrui qu'on trouve à la fin de ce continuum et qu'on peut associer à la notion de langage oralisé proposé par Rey-Debove (1998). La lecture pour autrui, qui correspond notamment à la lecture à voix haute d'un texte écrit, a comme but premier de transmettre une information à un ou plusieurs interlocuteurs (Dumais & Ostiguy, 2019b). La lecture pour autrui correspond également au fait de mémoriser par cœur un texte écrit avant de le réciter, comme dans une pièce de théâtre (Dumais & Ostiguy, 2019b). La lecture pour autrui peut être une voie d'entrée intéressante pour enseigner l'oralité ainsi que le registre standard (Schneuwly & Dolz, 2016). L'objectif principal de la lecture pour autrui est que le texte soit compréhensible pour l'interlocuteur et que la structure et l'intention du texte soient comprises par celui-ci (Dumais & Ostiguy, 2019b). Pour améliorer cette lecture pour autrui, plusieurs éléments peuvent être enseignés aux élèves : la respiration, les contours mélodiques, la manière de faire passer les attitudes et émotions d'un texte, la prononciation des syllabes accentuées, les différentes consonnes et voyelles qui doivent l'être ainsi que les liaisons (Dumais & Ostiguy, 2019b). Comme toutes compétences, la lecture pour autrui s'apprend et s'améliore avec la pratique (Dumais & Ostiguy, 2019b).

Ainsi, bien que l'oral préparé soit la forme de l'oral la plus enseignée (Colognesi & Dolz, 2017 ; Dumais & Ostiguy, 2020), des éléments peuvent être entraînés et enseignés via les autres formes de l'oral également (Dumais et al., 2018 ; Dumais & Ostiguy 2019a, b). Dans tous les cas, il semble nécessaire de garder en tête les caractéristiques de l'oral pour proposer un accompagnement et une évaluation appropriée (Alrabadi, 2011). Une voie d'entrée privilégiée dans la littérature pour enseigner cela est l'enseignement par les genres que nous aborderons dans la section suivante (Abbaszadeh, 2013 ; Flowerdew, 2015).

2. Les genres oraux comme piste privilégiée pour enseigner l'oral

La notion de genre est au cœur de la didactique du français de ces dernières décennies (Gagnon et al., 2017). Nous allons donc, dans cette section, prendre le temps de définir cette notion, de la différencier d'autres concepts et d'explicitier comment et pourquoi le genre peut être utilisé pour enseigner l'oral. Tout au long de cette section, nous mettrons également en évidence les points d'attention relatifs à cette approche par les genres.

2.1 Définition de la notion de genre et de ses concepts annexes

À l'origine la notion de genre est un dérivé de celle de « forme » ou encore de « type » et a été utilisée, au fil du temps, dans de nombreux aspects de la vie comme la musique, les films ou encore la littérature (Dirgeyasa, 2016). Cette notion est également, depuis quelques décennies au cœur des études de linguistiques (Dirgeyasa, 2016). C'est sur la conceptualisation de la notion de genre issue de ces études que nous allons nous pencher dans cette section.

Un premier point d'attention que nous souhaitons mettre en évidence est que, malgré la forte présence de cette notion dans la littérature associée à la didactique des langues ainsi que dans les différents programmes scolaires (Abbaszadeh, 2013 ; Dolz & Dupont, 2020 ; Melissourgou & Frantzi, 2017), ce concept reste encore actuellement assez flou pour beaucoup d'acteurs, notamment les enseignants (Dirgeyasa, 2016). Cette confusion se perçoit également au niveau théorique puisque plusieurs définitions du genre existent dans la littérature sans qu'un consensus n'émerge forcément (Melissourgou & Frantzi, 2017). Par ailleurs, en consultant plusieurs ressources présentant les genres possibles, on constate que les catégorisations des genres ne sont pas nécessairement identiques ni nommées de la même façon (eg., Dolz et al., 2011 ; Chartrand et al., 2015). Nous allons revenir sur certaines définitions du genre afin d'identifier les caractéristiques de celui-ci.

Swales (1990) définit le genre comme étant « a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes » (p.58). Cette définition met en évidence que le genre est caractérisé par sa situation de communication ainsi que par ses objectifs de communication (Abbaszadeh, 2013, Swales, 1990). Plus précisément, c'est l'action qui guide l'utilisation d'un genre, et sa création est influencée par les besoins de la situation sociale et ceux des destinataires ainsi que par les objectifs du locuteur (Schneuwly, 1998 ; Dolz & Dupont, 2020).

En s'inspirant notamment des théories de Swales, Dirgeyasa (2016) propose une définition un peu plus complète :

It can be said that genre is a process of communication which has a certain goal (goal oriented) for its members in a certain event of communication due to certain social context. Genre is a matter of communication event by social

context. Consequently, the different social context then, tends to lead to different genre (p. 45).

En plus des éléments mis en évidence dans la définition de Swales, Dirgeyasa insiste sur l'ancrage social du genre et sa nature communicationnelle, comme l'ont aussi mis en évidence Dolz et Gagnon (2008) et Dolz et Dupont (2020). Effectivement, le genre est en grande partie lié au rôle que celui-ci joue dans une communauté donnée (Abbaszadeh, 2013). En ce sens, chaque sphère d'activité est liée à certains types de genres (Bakhtine, 1984) et chacun de ceux-ci recoupe différentes pratiques communicationnelles socialement acceptées (Bathia, 2012). Au vu de ces normes partagées (Bathia, 2012), les objectifs d'un genre sont facilement identifiables par les membres d'une communauté discursive (Abbaszadeh, 2013). Il existe donc un lien fort entre le langage utilisé et la fonction sociale du genre (Dirgeyasa, 2016). De ce fait, les spécificités d'un genre peuvent varier en fonction du contexte social (Swales, 1990).

La définition de Richards et al. (1993) permet d'appuyer le fait qu'un genre comprend des discours et des textes qui sont du même type et qui peuvent avoir une modalité soit écrite soit orale : « A particular class of speech events [written texts included] which are considered by the speech community as being of the same type, e.g., prayers, sermons, conversations, songs, speeches, poems, letters and novels » (p. 125). Cette définition insiste sur le fait qu'une même communauté discursive peut facilement identifier différents textes écrits ou oraux comme faisant partie d'un même genre (Abbaszadeh, 2013). Effectivement, l'essence même de l'approche par les genres est de classer ensemble les textes ayant les mêmes caractéristiques (Melissourgou & Frantzi, 2017). Ainsi chaque texte peut être relié à un genre (Chartrand et al., 2015).

La définition donnée par Chartrand et ses collègues (2015) précise d'ailleurs sur quels aspects les discours et textes d'un même genre se ressemblent : « le genre comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordre communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps » (, p. 3). Ainsi, les textes et discours d'un même genre se ressemblent sur certains points, notamment sur le fait qu'ils partagent une même modalité, orale ou écrite (Abbaszadeh, 2013). Ils ont bien sûr, comme discuté précédemment, un objectif communicationnel commun et sont produits dans des contextes sociaux similaires (Abbaszadeh, 2013, Chartrand et al., 2015 ; Swales, 1990). La structure suivie est également comparable d'un texte à l'autre et permet d'atteindre les fonctions dudit genre (Schnweuly, 1998). Le style adopté est également très proche, ce qui va impacter les caractéristiques grammaticales et le lexique employé (Schnweuly, 1998). Les contenus et thématiques abordés ainsi que la rhétorique suivie, la forme du texte, le registre et les caractéristiques linguistiques et textuelles employées sont également semblables (Abbaszadeh, 2013, Chartrand et al., 2015 ; Dirgeyasa, 2016 ; Dolz & Gagnon, 2008). Le type de support utilisé, ainsi que tout ce qui concerne l'interaction avec l'écrit (Dolz & Gagnon, 2008) et les spécificités de l'oralité, vont également varier d'un genre à l'autre (Chartrand et al., 2015). Les personnes qui produisent le texte ou le discours ainsi que les destinataires ont également

des fonctions et des rôles similaires (Abbaszadeh, 2013). Ainsi, chaque genre correspond à un certain schéma communicationnel (Dirgeyasa, 2016).

Malgré ces similarités présentes dans les textes appartenant à un même genre, la définition de Chartrand et collègues (2015) insiste également sur le fait que les frontières qui définissent un genre, bien que stables, restent flexibles et souples (Schneuwly, 1998). Effectivement, puisque les genres dépendent du contexte social, ils sont par essence mouvants (Bakhtine, 1984). Par ailleurs, un même genre peut suivre une structure plus ou moins complexe en fonction des spécificités de la situation (Dirgeyasa, 2016) ainsi que certaines variances stylistiques (Gagnon et al., 2017). Toute la complexité du genre réside donc dans le fait que malgré ses caractéristiques communes, chaque texte et chaque discours s'adapte à une situation précise qui comprend un but et un destinataire spécifique, ce qui va automatiquement créer des distinctions entre les différentes productions classées dans un même genre (Schneuwly, 1998). Ces variations dépendent, notamment, de la tâche spécifique réalisée, de la thématique abordée ou encore des compétences mobilisées chez les élèves, ce qui complique la compréhension fine d'un genre (Flowerdew, 2015 ; Dupont & Dolz, 2020). Il ne semble donc pas que ce soit porteur de sens de travailler le genre sans prendre en compte la situation de production spécifique travaillée (Bain, 1997). La mise en place d'études empiriques semble être une piste pertinente pour mieux cerner ce mécanisme d'adaptation du genre à la situation de communication (Schneuwly, 1998). Il semble également primordial de pointer cette hétérogénéité aux élèves afin de ne pas simplifier la réalité (Chartrand et al., 2015).

Par ailleurs, la notion de genre est une notion théorique créée par des chercheurs qui peuvent avoir des ancrages disciplinaires différents, ce qui explique que les définitions proposées ne soient pas tout à fait similaires (Chartrand et al., 2015). Cependant, les chercheurs n'explicitent pas toujours leur vision du genre utilisé dans leurs études, ce qui paraît pourtant essentiel puisqu'il n'existe pas encore de consensus sur la question (Melissourgou & Frantzi, 2017). C'est pourquoi, pour la suite de ce travail, nous retenons la définition du genre proposée par Chartrand et collègues (2015) à savoir qu'un genre est « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordre communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps » (, p. 3). Nous avons décidé de garder cette définition, car ces auteurs l'ont utilisée pour décliner, de manière théorique, différents genres (notamment le résumé écrit). Nous pensons donc que cette définition est un point de départ intéressant dans le cadre de notre travail visant à caractériser le résumé.

Plus largement, pour avoir une compréhension fine et précise de la notion de genre, il semble primordial de définir certains concepts annexes (Chartrand et al., 2015)¹. En effet, pour bien comprendre la notion de genre, il est tout d'abord important de définir la notion de texte qui est au cœur de l'enseignement de la langue (Dolz & Gagnon, 2008). Ainsi le texte peut être défini comme « un produit langagier oral ou écrit défini par son but, son système énonciatif, sa cohérence sémantique, sa connexité, sa progression et sa structure compositionnelle » (Chartrand et al., 2015, p.9). Chaque texte, bien qu'unique et spécifique, peut être associé à un genre (voir figure 4). Par ailleurs, chaque texte est composé de différentes conduites discursives. Une conduite discursive correspond à différentes unités textuelles complexes liées les unes aux autres et ne prenant sens que dans cette relation particulière en suivant un de ces cinq types d'agencement : narratif, descriptif, argumentatif, dialogal et explicatif (Adam, 2011 ; Chartrand et al., 2015 ; Dumais, 2017). Il est assez rare qu'un texte soit homogène et composé d'une seule conduite (seulement possible dans un texte court et simple) ou de plusieurs conduites reliées à un seul type (Adam, 2011). Effectivement, dans la majorité des textes, il existe un entremêlement de conduites discursives de types différents (Adam, 2011). Les conduites discursives peuvent donc être enchâssées les unes aux autres dans un même texte, avec, de manière générale, une conduite discursive dominante (Adam, 2011). La conduite discursive dominante correspond a priori soit à la conduite qui ouvre et qui ferme le texte soit à la conduite qui serait utilisée pour résumer les éléments importants du texte (Adam, 2011). Par exemple, dans un débat, bien que des conduites discursives descriptives peuvent apparaître, la conduite dominante sera a priori argumentative. Pour chaque type de conduite, il existe des exemples prototypiques, mais également des conduites moins prototypiques qu'il est plus difficile d'associer à un type de conduites discursives (Adam, 2011).

Il nous semble également pertinent de distinguer la notion de genre de celle de tâche et plus spécifiquement la tâche de production orale. Selon, Swales (1990), le genre correspond aux buts communicationnels alors que les tâches font référence aux conséquences communicationnelles. Les tâches pour permettre l'apprentissage d'une langue sont des activités réalisées par les élèves en suivant des procédures cognitives et procédurales qui permettent, en fonction des objectifs visés, de développer les compétences utiles à l'appropriation d'un genre (Swales, 1990).

Pour finir, de nombreux auteurs font également la distinction entre les genres premiers et les genres seconds (Dupont, 2016). Selon Bakhtine (1984, p. 267) les genres premiers « sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané » alors que les genres seconds « apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel (principalement écrit) – artistique, scientifique, sociopolitique – plus complexe et relativement plus évolué ». Les genres premiers sont donc plutôt de l'ordre de l'échange immédiat peu contrôlé alors que les

¹ Les concepts présentés sont définis de diverses manières dans la littérature. Dans notre thèse, nous nous ancrons dans l'approche d'Adam (2011) pour définir la notion de conduites discursives et dans celle de Swales (1990) pour définir la tâche.

genres seconds sont préparés et régulés avant la prise de parole (Dolz & Gagnon, 2008). Ainsi les genres premiers sont de l'ordre de l'instinctif, utilisés presque inconsciemment dans la vie quotidienne alors que les genres seconds nécessitent d'être enseignés (Schneuwly, 1998). Il est également à noter que les acquis réalisés grâce aux genres premiers sont nécessaires et essentiels dans l'acquisition des genres seconds et que l'appropriation des genres seconds permet un plus grand choix d'opérations langagières lors de l'utilisation des genres premiers (Schneuwly, 1998).

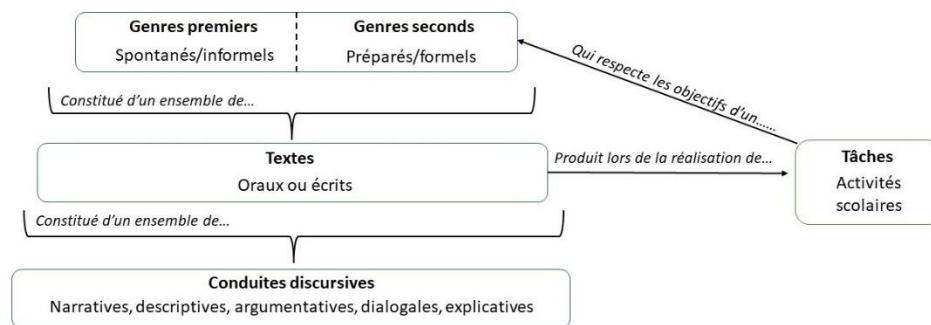


Figure 4. Schématisation des concepts liés à la notion de genre en milieu scolaire

Maintenant que nous avons défini la notion de genre, nous allons tenter d'explicitier comment ce concept de genre est utilisé dans l'enseignement des langues.

2.2 L'enseignement par les genres

L'approche par les genres est au cœur de nombreux programmes d'enseignement des langues aussi bien en langue première que seconde (Chartrand et al., 2015 ; Sales-Cordeiro et Vrydaghs, 2016). Dans cette approche, les genres sont considérés comme des outils didactiques (Dolz & Gagon, 2008 ; Dupont, 2016). Son objectif est d'analyser le texte dans son ensemble en prenant en compte le contexte social et culturel (Swales, 1990a). Ce sont donc ici les situations langagières et les agir de la vie quotidienne qui guident l'enseignement (Dolz & Gagnon, 2008 ; Dupont & Dolz, 2020). Ainsi, l'approche par les genres s'intéresse non seulement aux produits langagiers, mais également aux processus qui les construisent (Dupont, 2016).

L'enseignement par les genres permettrait d'ancrer l'apprentissage de la langue dans un contexte réel prenant en compte les réalités socioculturelles afin de proposer aux élèves un enseignement qui se veut authentique (Abbaszadeh, 2013) et qui s'ancre dans un déjà-là en termes de texte et de connaissances des élèves (Dolz & Gagnon, 2008). Autrement dit, l'objectif est de proposer aux élèves un apprentissage qui fait sens pour eux, qui est ancré dans une pratique réelle et qui décloisonne l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire pour proposer un enseignement plus global (Herazo Rivera, 2012). Cette stratégie a notamment comme visée de mieux accompagner les élèves en difficulté et d'augmenter leurs motivations (Dirgeysa, 2016) ainsi que le sens qu'ils apportent à l'objet enseigné (Dolz &

Gagnon, 2008). Cette approche permettrait également de fournir aux enseignants des balises claires sur ce qui peut être enseigné et évalué ainsi que sur la procédure et les étapes à suivre (Dirgeyasa, 2016 ; Herazo Rivera, 2012). Par ailleurs, ce travail de mise en évidence des caractéristiques communes faciliterait le transfert des apprentissages vers des genres similaires, comme le transfert d'un genre narratif à l'autre (Dolz & Gagnon, 2008).

Pour réussir à produire un discours adéquat, les élèves doivent acquérir des compétences linguistiques, actionnelles, socioculturelles et stratégiques (Abbaszadeh, 2013). Pour y arriver, l'enseignement par les genres propose de travailler avec différents supports qui sont de vrais exemples de l'emploi de la langue (Abbaszadeh, 2013). Dans cette visée, la première étape est de cerner les objets enseignables relatifs à ce genre (Dolz & Gagnon, 2008). Dolz & Gagnon (2008) proposent, sur la base de plusieurs recherches, plusieurs dimensions auxquelles l'enseignant peut réfléchir pour identifier ces objets enseignables : la situation de communication, les contenus thématiques, l'organisation du texte, les caractéristiques de textualisation, les moyens paralinguistiques ainsi que la mise en page. Une fois ces objets identifiés, le genre peut être enseigné. De nombreux auteurs proposent des étapes à suivre lors d'un enseignement par les genres (Dirgeyasa, 2016). Notre ambition n'est pas de tous les présenter, mais de mettre en évidence les caractéristiques communes que nous avons identifiées dans différents dispositifs² ; elles sont au nombre de cinq (Abbaszadeh, 2013 ; Colognesi & Deschepper, 2021 ; Dirgeyasa, 2016 ; Dolz & al., 2000 ; Herazo Rivera, 2012 ; Sales-Hitier & Dupont, 2022) :

- 1) la réflexion avec les élèves sur les fonctions du genre, ses objectifs et ses caractéristiques ;
- 2) la consultation d'un ou plusieurs textes modèles du genre afin de délimiter les contraintes et les libertés de celui-ci ;
- 3) la réalisation de plusieurs productions (au moins deux), pour, d'une part, accompagner les élèves dans le processus de création et, d'autre part, identifier les difficultés éprouvées par les élèves ;
- 4) l'enseignement explicite de certains objets enseignables ;
- 5) la production d'un texte qui est effectué de manière autonome à des fins d'évaluation (et qui correspond à la dernière production réalisée).

Il est également important de noter qu'un même genre peut être enseigné à plusieurs reprises au cours de la scolarité avec une idée de progression, ce qui permet de fractionner les objets d'apprentissage (Chartrand, 2008). D'autant plus qu'il semblerait que travailler sur certaines composantes du genre peut également avoir une influence positive sur la maîtrise des composantes non enseignées (Dumais et al., 2015). Le genre peut aussi être utilisé dans d'autres disciplines que le français (Dolz & Gagnon, 2008 ; Dupont, 2011 ; Sales Hitier et Dupont, 2022). Le dispositif d'enseignement proposé va également varier en fonction du

² L'ordre des numéros ne correspond pas à un ordre chronologique à suivre.

genre sélectionné. Par exemple, pour certains genres, il peut être pertinent d'utiliser comme outil d'apprentissage des éléments de la modalité orale en interaction avec des éléments de la modalité écrite (Dolz & Gagnon, 2008 ; Herazo Rivera, 2012).

Les genres offrent donc de nombreuses perspectives d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, certains points d'attention sont à mettre en évidence par rapport à cette approche. Premièrement, de nombreuses études sur l'enseignement par les genres concernent les genres écrits ainsi que l'enseignement de langues secondes (Herazo-Rivera, 2012) et, comparativement, peu d'attention est accordée pour l'instant dans la littérature aux genres oraux utilisés dans l'enseignement de la langue première de l'école (Colognesi & Deschepper, 2021), même si bien entendu des initiatives existent (eg., Colognesi & Deschepper, 2021 ; De Pietro & Gagnon, 2013 ; Sales & Hitier, 2022 ; Sénéchal, 2020). Deuxièmement, l'enseignement par les genres peut promouvoir la reproduction du discours dominant dans la société (Abbaszadeh, 2013). Troisièmement, certains éléments nécessaires à la qualité d'un genre spécifique (comme l'originalité par exemple) sont difficilement enseignables de manière explicite (Nesi & Gardner, 2006). Quatrièmement, les informations concernant de nombreux genres sont encore floues et peu concrètes (Melissourgou & Frantzi, 2017). En ce sens, il est parfois difficile de faire comprendre la nature d'un genre aux élèves, d'autant plus que les enseignants n'en sont également pas toujours conscients (Melissourgou & Frantzi, 2017). Cette difficulté est renforcée, pour de nombreux genres, par un manque de matériel (supports, ressources, etc.) disponible pour les enseigner (Melissourgou & Frantzi, 2017) ainsi que le manque d'homogénéité observé au sein des genres. Effectivement, à l'intérieur d'un même genre, deux textes différents peuvent grandement varier au niveau des caractéristiques linguistiques alors que des textes appartenant à deux genres différents peuvent être plus similaires par rapport à ces mêmes caractéristiques (Biber, 1989 cité par Melissourgou & Frantzi, 2017). Par ailleurs, il arrive que seules une ou deux caractéristiques permettent de distinguer deux genres différents (Chartrand et al., 2015). Dans le même ordre d'idées, les genres peuvent être reliés les uns aux autres et sont souvent utilisés dans un même secteur (Swales, 1990b).

Au vu de ces réalités, il s'avère qu'il peut être particulièrement complexe de cerner un genre et d'identifier à quel genre appartient un texte donné (Sharoff, 2015). Cette difficulté est renforcée par le fait qu'il est nécessaire d'avoir des textes complets afin de pouvoir identifier les marqueurs d'un même genre (Handford, 2010), ce qui est particulièrement complexe à obtenir avec la modalité orale. Il semble donc pertinent de créer des corpus de textes (Colognesi & Lucchini, 2018 ; Handford, 2010) permettant d'avoir des exemples prototypiques et variés d'un même genre (Swales, 1990) pour mieux comprendre les spécificités des différents genres oraux (Herazo Rivera, 2012). C'est dans cette perspective que nous avons ancré notre travail de thèse en nous focalisant, comme annoncé et justifié dans l'introduction, sur le résumé d'informations à l'oral.

Résumé des éléments importants à retenir de ce chapitre 1

L'oral est encore actuellement peu considéré comme étant un objet d'enseignement, notamment parce que les enseignants ne savent pas toujours quoi enseigner lorsqu'ils font de l'oral. Pour les guider dans cet enseignement, de nombreuses typologies de l'oral existent. Cependant, celles-ci ont été construites sur la base de réflexions théoriques et n'ont pas été vérifiées de manière empirique.

Cette méconnaissance des caractéristiques et spécificités de l'oral incite également les enseignants à utiliser les codes de l'écrit pour l'évaluer. Cette survalorisation de l'écrit appelle également à penser l'oral comme soutien à l'écrit et non l'inverse. Il existe d'ailleurs encore peu d'études sur la manière dont l'écrit peut assister ou au contraire entraver l'enseignement de l'oral. Par ailleurs, cet enseignement est surtout pensé pour de l'oral préparé alors que l'oral spontané est plus souvent utilisé par les élèves dans leur vie quotidienne et scolaire.

Pour faire face à cette difficulté à enseigner l'oral, la voie privilégiée actuellement dans la littérature est l'approche par les genres qui permet d'ancrer son enseignement dans des situations de communication authentiques. Cependant, la notion même de genre reste encore floue aussi bien dans le milieu de l'enseignement que celui de la recherche. Ce constat s'explique notamment par le fait qu'il est assez difficile de distinguer ce qui fait partie du genre de ce qui est spécifique à la situation de communication et à la tâche réalisée par les élèves, ce qui complique également l'identification de ce qui peut être enseigné pour ces genres.

Chapitre 2

Le résumé d'informations à l'oral

Le résumé d'informations à l'oral

Dans le cadre de cette thèse, nous avons décidé de nous centrer sur le résumé à l'oral, car c'est un genre, qui selon les enseignants, est important à maîtriser, mais qui est encore peu enseigné (Colognesi et al., 2022) et peu étudié, à l'oral, dans la littérature. C'est également un genre pour lequel il peut y avoir des situations de communications diverses. En ce sens, il est un bon exemple des critiques que l'on peut faire de la notion de genre et de la difficulté d'en définir clairement les contours. Dans cette section, nous allons ainsi prendre le temps d'explicitier dans quel contexte le résumé peut être utilisé par les élèves, ensuite nous allons nous appuyer sur la littérature sur le genre du résumé à l'écrit pour mieux comprendre le résumé à l'oral. Nous mettons après en évidence les deux éléments au cœur de la définition du résumé à l'écrit et nous tentons de faire des liens avec sa modalité orale. Pour finir, nous proposons une première caractérisation du résumé d'informations à l'oral.

1. Le résumé au cœur des pratiques quotidiennes et scolaires

Le résumé est une pratique souvent utilisée aussi bien dans la vie quotidienne que scolaire (Lentz, 2006). À qui n'est-il pas déjà arrivé de devoir résumer une situation ou une conversation à une personne qui vient d'arriver, ou encore de résumer les points essentiels de son travail ou d'une activité à son entourage ? La pratique même d'enseigner, d'autant plus dans le fondamental, nécessite d'arriver à extraire les éléments essentiels de l'objet enseigné et de les organiser de sorte que ce soit clair pour les élèves, ce qui correspond à nouveau à une situation de résumé. De même, les enseignants commencent souvent une leçon en demandant aux élèves de rappeler, et donc de résumer, ce qui a été vu la veille. Et ceci, dans une perspective transdisciplinaire (Lentz, 2006). En effet, il est habituel de demander aux élèves, par exemple, de résumer ce qu'ils ont compris d'un texte présentant un contenu scientifique, de dire ce qu'ils retiennent d'une capsule vidéo visionnée pour travailler l'actualité ou encore de résumer les caractéristiques clés d'un phénomène vu au cours de géographie. Plus largement, de nombreux exercices et évaluations (Li, 2014) demandés aux élèves comportent des intitulés du type « dis-moi tout ce que tu sais sur... », « qui peut rappeler ce qu'on a vu hier au cours de... », qui correspondent *in fine* également à des tâches de résumé. Il n'est donc pas étonnant que les enseignants considèrent le résumé comme important à maîtriser. Effectivement, dans l'étude de Colognesi et collègues (2022), la majorité des enseignants participants indiquent inviter les élèves à résumer plusieurs fois par semaine. Par contre, ils sont moins nombreux à dire qu'ils l'enseignent explicitement (34 % des enseignants du primaire et 17 % du préscolaire indiquent même qu'ils ne l'enseignent jamais). Plus largement, dans les diverses études qui analysent les pratiques d'enseignement de l'oral, l'enseignement du résumé n'apparaît pas (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Sénéchal, 2022 ; Wurth et al., 2022). Pourtant, Mandin (2012) met en évidence que selon plusieurs études suivant une approche développementale, c'est seulement vers la fin de l'enfance (entre 10 et 18 ans selon les études) que les élèves arrivent à distinguer une

information importante d'une information qui l'est moins. De ce fait, pour des élèves du primaire, construire un résumé adéquat et pertinent peut s'avérer être un processus difficile. Il semble donc d'autant plus important de prendre du temps pour accompagner les élèves dans le développement de cette compétence. Mais l'enseignement n'est pas le seul secteur où le résumé oral est peu exploité. Effectivement, lors de notre exploration de la littérature, nous avons trouvé très peu de recherches centrées sur le résumé oral et aucune qui s'intéresse à son enseignement spécifique. Partant, nous avons décidé d'utiliser des recherches sur le résumé écrit pour nous amener à mieux cerner ce qu'est le résumé, et d'établir des parallèles avec le résumé oral.

2. Le résumé écrit comme base de réflexion pour caractériser le résumé oral

Selon Lentz (2006), le résumé écrit peut être défini comme étant une « version condensée et fidèle d'un texte source » (p. 61). Cette définition met en évidence deux éléments essentiels du résumé écrit, à savoir : (1) l'appropriation d'un texte source oral ou écrit à la base du résumé ainsi que (2) la réduction du nombre d'informations pour en retenir les plus pertinentes et leur organisation en un nouveau texte (Lentz, 2006 ; Mandin, 2012). L'objectif premier du résumé est donc de créer un message cohérent qui permet rapidement et efficacement de cerner les éléments principaux d'un texte source tout en évitant les marques énonciatives et en restant fidèle audit texte source au niveau de l'effet général provoqué chez le destinataire, de l'intention de communication, de la justesse et du type d'informations transmises, du lexique et du registre de la langue (Lentz, 2006 ; Stewart, 2009). Le résumé réalisé va donc énormément varier en fonction des caractéristiques du texte source : la thématique qui y est abordée, le vocabulaire, la syntaxe et la structure utilisées, la difficulté du texte ou encore sa longueur (Li, 2014 ; Stewart, 2009 ; Yu, 2009). La production finale va également être influencée par le processus d'appropriation du texte source par les résumeurs³, comme le temps d'accès à celui-ci ainsi que les annotations qui y ont été ajoutées par les personnes qui résumant, ou tout simplement l'intérêt de celles-ci pour ce texte source ainsi que leurs connaissances préalables sur la thématique abordée et leurs compétences mnésiques (Fayol, 1985 ; Li, 2014 ; Yu, 2009). Le texte source est donc au cœur de la réalisation du résumé écrit et a une grande influence sur celui-ci.

Un autre aspect essentiel à la réalisation d'un résumé est la compétence à sélectionner uniquement les informations pertinentes et de les réorganiser en un texte cohérent (Lentz, 2006). Pour y arriver, il semble important que les résumeurs saisissent d'abord les objectifs du texte source et aient une bonne compréhension des différentes informations qui s'y trouvent (Lentz, 2006 ; Mandin, 2012). La prochaine étape est ensuite de hiérarchiser les informations, de sélectionner les plus importantes et de planifier leur articulation au sein du résumé (Fayol, 1985 ; Lentz, 2006 ; Mandin, 2012), de sorte à ne pas dépasser une certaine

³ Nous empruntons ce terme à Mandin (2012) et Hamed (2021) pour désigner tout individu qui réalise un résumé.

longueur qui ne permettrait pas au destinataire (qui peut être l'auteur ou quelqu'un d'autre) d'intégrer facilement les différentes informations (Lentz, 2006 ; Stewart, 2009). Pour y arriver, l'auteur du résumé devra faire preuve d'esprit critique, éviter les moyens linguistiques non nécessaires (Lentz, 2006) et se servir de certaines stratégies comme la reformulation de certaines idées en une seule phrase plus englobante (Fayol, 1985). La réalisation d'un résumé est donc une tâche exigeante cognitivement parlant qui nécessite de manipuler les informations et de planifier leur organisation tout en ayant une bonne maîtrise de la langue (Lentz, 2006 ; Stewart, 2009). Au vu de toutes ces difficultés, il semble important d'enseigner aux élèves comment réaliser un bon résumé (Mandin, 2012).

Maintenant que nous avons précisé ce qu'est un résumé à l'écrit, nous allons tenter de mieux comprendre les spécificités du résumé à l'oral dont la microstructure (comme la longueur du résumé réalisé ou les traces du texte source) diffère légèrement (Garcia-Madruga, 1997, cité par Mandin, 2012). Pour cela, nous explicitons comment les deux caractéristiques principales du résumé écrit, à savoir l'utilisation d'un texte source et l'organisation des idées en un texte plus court, se réalisent à l'oral.

2.1 Le texte source

Le texte source est le point de départ du résumé (Li, 2014, Stewart, 2009, Yu, 2009). Ce texte source peut avoir plusieurs modalités. Par exemple, les élèves peuvent résumer sur la base de leurs propres connaissances. Comme lorsqu'il leur est demandé de résumer une notion qu'ils ont vue précédemment. Ici, ils doivent aller chercher en mémoire à long terme toutes les informations qu'ils ont sur un sujet pour ensuite, en mémoire de travail, les réorganiser pour réaliser leur résumé (Sweller et al., 2011). Ce processus n'est pas simple, et l'école devrait aider les élèves à acquérir des procédures adéquates pour aller chercher et utiliser des informations qui sont stockées dans leur mémoire à long terme (Sweller et al., 2011). Ce processus est facilité lorsque les informations sont organisées sous forme de schéma dans cette dernière (Schnotz & Kürschner, 2007). Par ailleurs, les informations qui y sont stockées ne sont pas toujours correctes ou complètes (Sweller et al., 2011) alors qu'un des enjeux du résumé est de reporter des informations avec justesse (Lentz, 2006). En outre, plus les élèves ont des connaissances précises en mémoire à long terme, plus ils sont considérés comme experts du sujet, il sera donc moins difficile pour eux d'utiliser ces informations (Schnotz & Kürschner, 2007) pour en faire un résumé. Comme nous l'explicitons dans la section suivante, l'écrit peut être utilisé avant ou pendant la prise de parole pour structurer l'information (Cellier & Dreyfus, 2002).

Le texte source peut également être écrit (Stewart, 2009). Effectivement, il arrive fréquemment qu'un enseignant demande aux élèves de lire un texte et de le résumer à l'oral. Un parallèle peut être fait entre cette conception du texte source écrit et la notion d'appui documentaire. L'appui documentaire correspond à un document écrit que les élèves utilisent pour aller chercher de l'information (Pernet-Liu, 2016). L'appui documentaire est notamment au cœur de la pratique de l'exposé (Pernet-Liu, 2016). Mais dans le résumé aussi, les élèves peuvent être amenés à découvrir et s'appropriier le contenu d'un texte écrit afin de le retransmettre de manière condensée (Lentz, 2006). Cependant, la spécificité du résumé

oral est que, contrairement au résumé écrit, les élèves, pour passer du texte source écrit à sa version condensée orale, changent de modalité et suivent donc un processus « transmédiat » (Mahrer, 2019). Or, le passage d'une modalité à l'autre peut s'avérer complexe (Cellier & Dreyfus, 2001 ; Nonnon, 2002, Pernet-Liu, 2016).

Effectivement, comme expliqué *supra*, la modalité orale possède certaines spécificités notamment au niveau de la syntaxe et de la prosodie que les élèves sont censés maîtriser afin de rendre leur discours fluide (Dumais & Ostiguy, 2019b ; Pernet-Liu, 2016). Ils sont alors amenés à ajouter des éléments d'oralité comme des interjections ou une certaine intonation (Nonnon, 2002). En plus, l'oral est le plus souvent utilisé en interaction dans des situations où plusieurs acteurs sont impliqués alors que l'écrit se fait souvent de manière monogérée, ces différences de conditions d'énonciations, dans l'idéal, doivent également être maîtrisées par les élèves (Nonnon, 2002). Par exemple, l'orateur peut penser à guider son interlocuteur et à maintenir son intérêt et son attention, à définir certains termes ou encore à le regarder (Nonnon, 2002). À l'oral, il semble également nécessaire de reformuler certains propos de l'appui documentaire pour que l'information puisse mieux s'intégrer au message transmis (Pernet-Liu, 2016). Ainsi, le passage de la modalité écrite à la modalité orale ainsi que l'utilisation pertinente de l'écrit pour nourrir la production orale n'est pas évident et peut être travaillé, voir enseigné, en classe (Nonnon, 2002 ; Pernet-Liu, 2016). Une autre difficulté relevée est la tendance des élèves à lire l'appui documentaire, ce qui, d'une part, n'est pas forcément la tâche demandée et qui, d'autre part, peut empêcher le discours de susciter l'intérêt de l'auditeur (Pernet-Liu, 2016). L'enjeu est donc, pour l'orateur, de montrer qu'il maîtrise les spécificités de l'oral comme le paraverbal ou le non verbal et qu'il s'est approprié le texte écrit créé par quelqu'un d'autre (ou éventuellement par lui-même) pour en faire une nouvelle production orale (Pernet-Liu, 2016).

Le texte source d'un résumé oral peut également suivre une modalité orale. Par exemple, lorsque les élèves résument ce que vient d'expliquer l'enseignant ou ce qu'ils viennent d'entendre dans un support audio. Ici, la difficulté n'est plus de passer d'une modalité à l'autre, les résumeurs peuvent donc plus facilement réutiliser les mêmes éléments prosodiques. Cependant, ici, les résumeurs sont confrontés aux difficultés associées à l'éphémérité de l'oral (Detey, 2005). Les élèves sont donc invités à utiliser les éléments qui viennent d'être dits pour les intégrer dans un nouveau texte cohérent. Ce processus simultané est particulièrement demandeur pour la mémoire de travail, d'autant plus si les informations sont nombreuses ou si la demande dure longtemps (Sweller et al., 2011), ce qui peut saturer la boucle phonologique (Baddeley, 1986). Ainsi, au plus le texte source oral est long et complexe, au plus il va être difficile pour les élèves de le traiter et d'en faire un résumé efficace. L'écrit peut, dans ce genre de situation, jouer le rôle de support mnésique (Detey, 2005), via la prise de notes par exemple (Nonnon, 2002). Effectivement, les élèves sont nombreux à avoir le réflexe de prendre des notes à l'écrit pour se souvenir de ce qui a été dit (Cellier & Dreyfus, 2002) et donc à utiliser du langage transcrit (Rey-Debove, 1998). Cependant, prendre des notes adéquatement n'est pas quelque chose d'évident et nécessite également un apprentissage (Nonnon, 2002).

Par ailleurs, pour créer un résumé, il est possible de cumuler ces différents aspects en utilisant des informations qui proviennent d'un texte écrit, d'informations données à l'oral et nourries par nos connaissances stockées en mémoire à long terme. Ainsi, dans une séquence d'apprentissage où les élèves regardent un documentaire, lisent des appuis documentaires et résument à leur camarade les éléments essentiels à retenir, certaines difficultés peuvent émerger de cette interaction des textes sources. Par exemple, les élèves ont tendance, dans ce genre de situation, à s'appuyer majoritairement sur l'écrit qui les rassure (Nonnon, 2002). Mais cette focalisation sur l'écrit peut les entraver dans les réflexions et les inciter à ne parler que des éléments trouvés sur le support écrit, en oubliant d'autres informations essentielles (Nonnon, 2002). Les textes sources peuvent donc être multiples et divers dans une tâche de résumé. Les études sur les résumés écrits mettent d'ailleurs en évidence que les caractéristiques de ce texte source vont avoir une grande influence sur le résumé réalisé (Li, 2014 ; Stewart, 2009 ; Yu, 2009). Nous pouvons donc supposer que cela soit également le cas pour le résumé oral. Cependant, nous n'avons pas trouvé d'informations à ce sujet, en tout cas d'un point de vue didactique ou pédagogique, dans la littérature disponible.

Maintenant que nous avons tenté d'identifier les différents textes sources possibles pour l'orateur, nous allons nous pencher sur la question de l'organisation des idées dans le résumé.

2.2 L'organisation des idées

Dans un résumé, une fois que le texte source est compris et approprié, ou que les informations en mémoire sont trouvées, la prochaine étape est de sélectionner les informations essentielles et de les organiser pour en faire un nouveau texte cohérent (Lentz, 2006). Nous pouvons faire l'hypothèse que cette étape est particulièrement difficile pour un résumé oral au vu de l'immédiateté spécifique à l'oralité (Mahrer, 2019) qui ne permet pas facilement de revenir sur ce qui a été dit pour organiser les choses autrement (Colognesi & Deschepper, 2021). D'autant plus que construire un texte oral cohérent est très demandeur sur le plan de la mémoire de travail (Kim & Schatschneider, 2017). Cette difficulté pourrait d'ailleurs varier en fonction des caractéristiques de la situation. Par exemple, nous pouvons faire l'hypothèse que si le texte source est un texte écrit, les élèves peuvent s'appuyer sur la structure de celui-ci.

D'ailleurs, en milieu scolaire, le résumé oral se fait habituellement de manière spontanée (Dumais & Ostiguy, 2019a), bien qu'il puisse également être préparé (Dumais & Ostiguy, 2020). Nous pouvons donc imaginer que l'organisation des informations sera plus difficile dans un oral spontané où l'orateur crée son discours en même temps qu'il l'énonce que dans un oral préparé où l'orateur peut prendre le temps de réfléchir à ce qu'il va dire et dans quel ordre (Dumais et al., 2018 ; Dumais & Ostiguy, 2019a, 2020). En outre, au plus l'oral est préparé (notamment à l'écrit), au moins des traces d'oralité comme les disfluences apparaissent (Mahrer, 2019), mais au plus il sera difficile pour les élèves de se détacher de l'écrit (Cellier & Dreyfus, 2001).

Par ailleurs, pour aider à l'organisation des informations qui vont être dites, les élèves peuvent également utiliser des écrits intermédiaires, qui correspondent à des écrits préalables

(ex. la réalisation de prise de notes ou d'un brouillon) qui constituent des étapes à l'élaboration d'un texte, oral, dans notre contexte (Cellier & Dreyfus, 2002 ; Dupont & Grandaty, 2012). Ces écrits intermédiaires peuvent jouer le rôle de support mnésique pour aider les élèves à identifier ce dont ils vont parler ainsi que pour se rappeler des mots de vocabulaire important (Cellier & Dreyfus, 2001, 2002). Cependant, pour que cet écrit intermédiaire soit efficace, il semble nécessaire que les compétences scripturales des élèves soient suffisantes pour qu'il ne devienne pas un obstacle supplémentaire (Cellier & Dreyfus, 2001 ; Nonnon, 2002). Par ailleurs, il arrive que les élèves surexploient cet écrit intermédiaire en indiquant absolument tout ce qu'ils vont dire à l'oral sur leur feuille de brouillon, ce qui peut avoir comme conséquence que le texte préparé soit plus lu que dit (Cellier & Dreyfus, 2001, 2002 ; Detey, 2005), passant alors d'un oral préparé à une lecture oralisée (Dumais & Ostiguy, 2019b, 2020). Dans le même ordre d'idées, lorsque le texte source est écrit, les élèves pourraient être tentés de recopier absolument tout dans leur écrit intermédiaire, ce qui, à nouveau, ne correspond pas à un support adéquat à la prise de parole ni à l'objectif du résumé qui est de sélectionner les informations les plus importantes à dire (Lentz, 2006). Ainsi, il semble pertinent d'enseigner l'utilisation efficace d'un écrit intermédiaire pour que cet écrit ne devienne pas une entrave au travail de conceptualisation ainsi qu'à la prise de parole en elle-même (Nonnon, 2002).

En outre, dans certains genres, on peut trouver des supports textuels à destination de l'interlocuteur (Dumais, 2015). Dans le résumé oral, nous pensons que ce support matériel peut se créer en même temps que la prise de parole via des notes écrites (ex. dessiner quelque chose qu'on est en train de décrire). Cette manière de fonctionner permettrait de diminuer la charge cognitive de l'interlocuteur puisqu'elle permettrait de séparer la charge cognitive sur deux modalités (visuelle et auditive) et donc sur deux mécanismes différents de la mémoire de travail (Sweller et al., 2011). Il semble donc avoir de nombreuses interactions entre l'oral et l'écrit dans ce genre (Dupont, 2016). Néanmoins, nous n'avons trouvé que très peu d'informations sur le sujet dans la littérature.

Maintenant que nous avons positionné les différents aspects au cœur du résumé écrit pour la modalité orale, nous allons tenter de mieux caractériser ce genre.

3. Le genre « résumé d'informations à l'oral »

Le genre résumé est intrinsèquement lié au sujet à résumer (Stewart, 2009), ce qui le rend particulièrement difficile à cerner (Wirthner, 2009). En ce sens, il semble important, pour faire un bon résumé, de prendre en compte les spécificités de la situation de communication (Wirthner, 2009). De fait, on peut réaliser un résumé sur de nombreux sujets : on peut résumer un concept, une situation ou un événement qui nous est arrivé, un film qu'on a vu, un livre qu'on a lu, etc. (Wirthner, 2009). Chaque type de résumé a ses spécificités. Par exemple, pour faire un résumé sur un film ou un livre, il semble nécessaire de maîtriser les éléments relatifs à la narration. À l'écrit, c'est d'ailleurs souvent le résumé narratif qui est travaillé avec les élèves (Wirthner, 2009). Afin de ne pas nous éparpiller, nous avons décidé de nous centrer sur le résumé d'informations à propos d'un sujet, d'une thématique ou d'un

concept, car a priori ce sont les types de résumés que les élèves sont le plus amenés à réaliser dans leur parcours scolaire. Nous avons décidé de nommer ce genre : le genre résumé d'informations à l'oral. Un parallèle peut être fait avec le résumé informatif écrit qui, bien que moins exploité que le résumé narratif, semble également intéressant à travailler avec les élèves (Wirthner, 2009). Nous n'aborderons donc pas dans cette thèse tout ce qui est relatif au fait de résumer une histoire, une procédure, un processus de réflexion, un événement, etc.

Une autre difficulté à relever est la ressemblance du genre résumé d'informations à l'oral avec le genre exposé. Effectivement, en un sens, lorsqu'on fait un exposé, on résume des informations trouvées au sein de différents appuis documentaires (Pernet-Liu, 2016). Nous distinguons donc l'exposé du résumé par le degré de formalité. Le genre exposé se déroule souvent dans un contexte formel (par exemple pour une activité professionnelle) et face à un groupe de destinataires (ex. une classe entière, un auditoire lors d'une conférence...) (voir Stordeur et al., 2021, 2022). À l'inverse, nous conceptualisons le résumé d'informations comme étant une prise de parole plus informelle qui se réalise, généralement, en plus petit comité. Tout comme Blanc et al., (2023) le mettent en évidence pour le genre anecdote, nous pensons que le résumé d'informations est également un genre proche du « domaine de l'immédiat » mis en évidence par Koch et Oesterreicher (2001) et qu'il est utilisé dans le quotidien des élèves de manière peu formelle en suivant une certaine liberté thématique.

Le genre résumé peut également être confondu avec l'explication. Effectivement, il arrive souvent à l'école que l'enseignant énonce une consigne commençant par « explique la notion de... ». Pourtant, il est fréquent que dans ce type de formulation, l'attendu soit de dire ce qu'on sait de cette notion et non pas de l'expliquer. Effectivement, l'explication répond à la question pourquoi ou comment (Grandaty, 1998), ce qui n'est pas le cas du résumé.

Maintenant que nous avons précisé ce que nous entendons par la notion du genre résumé d'informations, nous allons tenter, en utilisant tous les éléments mis en évidence dans les sections précédentes, de le conceptualiser sur la base de la typologie des trois capacités de l'oral de Dolz et al. (1993) présentée dans le chapitre 1. Nous avons choisi cette typologie, car elle est souvent utilisée en didactique de l'oral, mais également parce que nous pouvons facilement faire des liens entre les éléments qui constituent chacune de ces capacités et les caractéristiques communes d'un genre, reprises dans la définition de Chartrand et ses collègues (2015)⁴, à savoir les caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales, graphiques et d'oralité.

3.1 Les capacités d'action du résumé d'informations à l'oral

Pour réaliser un résumé, les résumeurs doivent tout d'abord s'adapter à la situation de communication et aux objectifs de cette dernière. C'est ce qui correspond aux capacités

⁴ Afin de pouvoir faire ces liens, certaines libertés ont été prises et nous avons alimenté les différentes capacités de Dolz et al., (1993) par les caractéristiques proposées par Chartrand et al., (2015).

d'action (Dolz et al., 1993) des résumeurs, qu'on peut lier aux caractéristiques communicationnelles (Chartrand et al., 2015) du résumé d'informations à l'oral. À ce propos, l'élément central du résumé d'informations est que son intention de communication est de transmettre des informations de manière condensée et facilement compréhensibles pour les destinataires sur un sujet donné (Lentz, 2006 ; Stewart, 2009). L'objectif au cœur du résumé d'informations est donc de transmettre des savoirs et d'informer (Chartrand et al., 2015). Pour y arriver, les orateurs sont censés donner des informations et les organiser de sorte que ce soit compréhensible pour l'interlocuteur (Lentz, 2006 ; Mandin, 2012). Plus précisément, les informations transmises concernent un concept ou une notion délimitée (ex. le cycle de l'eau) qui n'est pas associé à une thématique spécifique. Comme mentionné supra, ces informations peuvent provenir d'un texte source d'origine diverse (Stewart, 2009), comme un texte source écrit, oral ou encore des connaissances stockées en mémoire à long terme. Le résumé d'informations est également de l'ordre du concret et du réel et non pas de l'abstrait et du fictif. Le résumé d'informations à l'oral et le processus pour le produire varient donc en fonction du sujet à résumer et des consignes spécifiques à suivre (Leon et al., 2019).

De manière générale, le résumé se fait de manière monogérée (Garcia-Debanc, 2016). Le nombre de destinataires peut varier en fonction de la situation, mais au vu du contexte informel du résumé, les destinataires sont généralement peu nombreux. Le résumé d'informations se fait également, normalement, de manière directe, c'est-à-dire sans nécessairement passer par les nouvelles technologies. L'objectif étant de transmettre l'information de manière condensée, le temps de parole est généralement assez court pour permettre aux destinataires d'intégrer facilement les éléments du résumé sans surcharger la mémoire de travail (Sweller et al., 2011). A priori, aucun lieu n'est spécifique à la réalisation d'un résumé d'informations, mais c'est le milieu scolaire qui est le plus propice à celle-ci. Dans ce cadre, il est souvent employé suite à des consignes du type « dis-moi tout ce que tu sais sur », fréquemment utilisées dans un contexte de classe, notamment lors d'évaluations.

3.2 Les capacités discursives du genre résumé d'informations à l'oral

Pour résumer, les capacités discursives (Dolz et al., 1993) du résumé doivent également être maîtrisées. Dans le cadre de cette thèse et de ce raisonnement, nous faisons un parallèle entre ces capacités et les caractéristiques textuelles d'un genre reprises par Chartrand et al. (2015).

Le résumé d'informations se fait souvent dans un contexte informel bien que des contextes plus formels puissent aussi être mis en place (ex. lorsque l'élève résume tout ce qu'il sait sur un sujet lors d'un examen oral). Par ailleurs, l'objectif de cette prise de parole est de transmettre des informations à propos d'un sujet. En ce sens, on va trouver peu de marques énonciatives dans le résumé et les marqueurs d'opinion sont évités (Lentz, 2006). Plus précisément c'est la séquence textuelle descriptive (Adam, 2011) qui est utilisée de manière dominante dans le résumé. Effectivement, la séquence descriptive va permettre de décrire les éléments essentiels de ce qui fait l'objet du résumé. Sa maîtrise varie d'un élève à l'autre (Grandaty, 2001) et est essentielle puisque la description est omniprésente dans la vie

quotidienne et scolaire des élèves (Garcia-Debanco & Laurent ; 2003). La difficulté majeure de la séquence descriptive est qu'elle n'a pas de marqueurs caractéristiques forts, ce qui peut rendre difficile sa théorisation (Adam, 2011) et ce qui complexifie la caractérisation du résumé. Au-delà de cette séquence descriptive, il peut également y avoir des séquences enchâssées explicatives (Adam, 2011). Ces séquences explicatives dépassent la formulation informative pour tenter de faire comprendre le phénomène, notamment par la démonstration (Adam, 2011).

Différents procédés langagiers sont également présents dans le résumé. Notamment, la reformulation est utilisée fréquemment afin de transposer les informations du texte source de manière condensée (Fayol, 1985 ; Lentz, 2006). Certains termes peuvent être définis ou expliqués de sorte à rendre le résumé accessible au destinataire. En ce sens, certains exemples peuvent également être donnés, mais de manière limitée afin de ne pas ajouter des informations non nécessaires. Par ailleurs, un résumé devant être simple à comprendre, de nombreux marqueurs sont ainsi utilisés pour souligner la cohérence du texte et sa structure (Lentz, 2006). C'est également un discours informatif qui va droit au but et qui sera donc donné en évitant un maximum les redondances (Mandin, 2012).

3.3 Les capacités linguistico-discursives du résumé d'informations à l'oral

Les capacités linguistico-discursives sont les dernières capacités mises en avant dans la typologie de Dolz et al. (1993). Les éléments auxquels ces capacités font référence peuvent être liés aux caractéristiques sémantiques, grammaticales et d'oralité mise en évidence dans la définition du genre de Chartrand et al. (2015).

En ce qui concerne les caractéristiques sémantiques, le résumé d'informations est par essence un texte informatif, c'est donc un discours qui se veut facilement accessible, mais précis. En ce sens, les figures de style sont évitées et le lexique utilisé sera spécifique au sujet résumé (Stewart, 2009). Ce lexique, et plus largement le champ sémantique utilisé, dépendent donc de la thématique et peut être plus ou moins pointu en fonction de la complexité de celle-ci. Le lexique utilisé sera également fidèle à celui trouvé dans l'éventuel texte source.

Les caractéristiques grammaticales⁵ du résumé suivent les caractéristiques linguistiques propres au français parlé. Cependant, ces caractéristiques vont dépendre en partie de la situation précise de résumé. Effectivement, le résumé oral est, de manière générale, réalisé de façon spontanée (Dumais & Ostiguy, 2019a). Il peut également être légèrement préparé avec un temps limité (Dumais & Ostiguy, 2020). Ainsi, la prise de parole peut se situer à différents endroits du continuum communicatif de Koch et Oesterreicher (2001) allant de l'immédiat communicatif à une plus grande distance communicative. Au plus l'oral sera spontané, et donc proche de l'immédiat communicatif, au plus des disfluences peuvent être

⁵ Chartrand et al. (2015) considèrent les caractéristiques grammaticales comme « la description des phénomènes régulés et normés de la langue » (p.6).

trouvées dans le discours (Dumais & Ostiguy, 2019a). Par ailleurs, le résumé peut se faire sur la base d'un texte source écrit (Li, 2014, Stewart, 2009, Yu, 2009). Lorsque c'est le cas, l'orateur pourrait être tenté de faire de la lecture pour autrui, augmentant la distance communicative du discours (Koch & Oesterraicher, 2001), ce qui peut influencer les caractéristiques grammaticales de ce dernier.

Au niveau des caractéristiques d'oralité, comme dans tous discours oraux, la prosodie utilisée est importante pour rendre le résumé intéressant à écouter et intelligible pour l'auditeur (Pernet-Liu, 2016). En ce sens, il est important que les résumeurs utilisent un volume, un débit et une intonation qui puissent rendre le résumé intéressant à écouter (Pernet-Liu, 2016) et mettre en évidence les éléments importants de celui-ci. Puisque l'objectif est de faire comprendre des informations aux destinataires (Lentz, 2006 ; Stewart, 2009), l'utilisation de gestes peut s'avérer utile s'ils n'encombrent pas le discours. Les résumés se font également généralement de manière informelle ou du moins en petit comité, il semble donc pertinent que les orateurs aient un contact visuel avec leur destinataire (Nonnon, 2002). En définitive, nous proposons une synthèse des caractéristiques du résumé d'informations à l'oral dans le tableau 2.

Tableau 2. Synthèse des caractéristiques du résumé d'informations à l'oral

Capacités de Dolz et al. (1993)	Caractéristiques textuelles de Chartrand et al., (2015)	Pour le résumé d'information à l'oral
Capacités d'action	Caractéristiques communicationnelles	- Transmission des informations importantes d'un texte source - Organisation des idées pour qu'elles soient facilement compréhensibles - Pas de thématique spécifique, dépend du sujet à résumer - Informations de l'ordre du concret et du réel - Discours monogéré - Transmission directe - Situation plutôt informelle - Temps de parole court
Capacités discursives	Caractéristiques textuelles	- Séquence textuelle dominante descriptive - Présence éventuelle de séquences textuelles explicatives - Marqueurs d'opinion évités - Présence de reformulation - Présence de marqueurs pour souligner la cohérence et la structure du texte - Évitement des redondances
Capacités linguistico-discursives	Caractéristiques sémantiques Caractéristiques grammaticales Caractéristiques d'oralité	- Discours facilement accessible mais précis - Évitement des figures de style - Lexique spécifique au sujet résumé - Caractéristiques linguistiques propres au français parlé - Discours plus ou moins spontané - Présence de disfluences - Prosodie permettant de rendre le discours compréhensible et intéressant à écouter

Cependant, deux grands enjeux ressortent encore de nos réflexions. Premièrement, la conceptualisation du résumé que nous avons faite est réalisée sur des réflexions d'ordre théorique. Aucune validation empirique ne permet de vérifier si les caractéristiques mises en avant sont bien présentes dans les résumés d'informations à l'oral. Nous avons donc besoin de confirmer que cette caractérisation du résumé correspond bien à la réalité observée. Pour identifier ce qui se passe vraiment lorsque des élèves font un résumé, il nous faut donc réussir à mesurer les performances réalisées par ces derniers lorsqu'ils en font un.

Deuxièmement, Mandin (2012) met en évidence les difficultés des élèves de fin de primaire à sélectionner des informations pertinentes, ce qui est essentiel pour résumer. Il semble donc important d'enseigner aux élèves comment résumer et il est nécessaire de les accompagner dans la maîtrise de cette compétence. Cependant, pour guider les élèves adéquatement, il est essentiel de faire le point sur ce qu'ils savent déjà faire (Earl, 2006), ce qui s'avère particulièrement difficile dans le cadre de l'oral (Sénéchal, 2022, Soucy & Dumais, 2022).

Nous allons donc, dans le prochain chapitre, mettre en évidence comment cette performance peut être mesurée, mais également comment les enseignants peuvent accompagner leurs élèves dans le développement de leur compétence à résumer oralement.

Résumé des éléments importants à retenir de ce chapitre 2

Les élèves résument souvent oralement dans leur vie quotidienne, mais également dans leur vie scolaire, et ce de manière transdisciplinaire. Il semble donc important d'enseigner aux élèves comment résumer d'autant plus que c'est un exercice difficile à réaliser. Pourtant, l'enseignement du résumé oral est encore peu présent dans les classes. Ce peu d'attention s'observe également dans le milieu de la recherche.

De ce fait, nous avons pris le parti, dans cette thèse, de définir le résumé oral à partir de la littérature sur le résumé écrit. Partant, nous conceptualisons le résumé oral comme étant une version condensée et fidèle d'un texte source, avec l'idée que ce dernier peut suivre une modalité écrite, orale, mais peut également être représenté par les connaissances que nous avons en mémoire à long terme.

Le résumé varie énormément en fonction de la thématique à résumer. Dans le cadre de cette thèse, nous avons pris le parti de nous concentrer sur le résumé d'informations. Mais à nouveau, le résumé dépend fortement du type d'informations à résumer. En ce sens, les difficultés rencontrées pour réaliser un résumé vont différer en fonction de la modalité et des caractéristiques du texte source ainsi que des spécificités de la situation de communication comme par exemple le temps de préparation disponible.

Ces différences en fonction du contexte complexifient la caractérisation du résumé. Nous avons toutefois réussi à identifier des caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et d'oralité du résumé. Cependant, ces réflexions sont d'ordre théorique et nécessiteraient d'être vérifiées au niveau empirique. Par ailleurs, nous avons peu d'informations sur la maîtrise de ces caractéristiques par les élèves, ce qui complique pour les enseignants l'accompagnement de ces derniers dans le développement de la compétence à résumer oralement.

Chapitre 3

Mesurer et accompagner la maîtrise de la compétence à communiquer oralement des élèves

Mesurer et accompagner la maîtrise de la compétence à communiquer oralement des élèves

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction de cette thèse, les enseignants sont peu formés à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Moncarey et al., 2024 ; Nùnez-Delgado, 2017 ; Sénéchal, 2022). Cela génère chez eux de l'inconfort puisqu'ils n'ont pas nécessairement les connaissances et les outils pour accompagner les élèves dans le développement de leur compétence à communiquer oralement (Soucy & Dumais, 2022). Cet inconfort semble encore plus marqué chez les enseignants lorsqu'ils accompagnent les élèves dans des situations informelles où l'oral est polygère (Oliver et al., 2005). Ces difficultés peuvent amener les professionnels à évaluer l'oral sans même l'avoir enseigné au préalable (Soucy & Dumais, 2022). Par exemple, lorsqu'ils demandent aux élèves de réaliser un exposé et que la présentation de la grille de critères correspond à l'unique « enseignement » dispensé aux élèves (Stordeur et al., 2022 ; Soucy & Dumais, 2022). Cependant, pour qu'un apprentissage puisse se faire, il semblerait que ce soit pertinent que les élèves reçoivent un feedback sur leur travail et que les enseignants puissent réguler les apprentissages via une évaluation formative (Aslim Yétis, 2017 ; Earl, 2006). Et bien que l'évaluation formative soit souvent utilisée dans le cadre du développement des compétences scripturale et lectures (eg., Colognesi & Lucchini, 2018 ; Decroix et al., 2020), ce n'est pas toujours le cas pour l'oral (Stordeur et al., 2021 ; Soucy & Dumais, 2022).

Ce constat s'explique en partie par le fait que l'évaluation formative sous-entend l'identification des éléments sur lesquels les élèves peuvent progresser, ce qui est particulièrement difficile dans le cadre de l'oral (Gagnon et al., 2018). Effectivement, les enseignants ne savent pas toujours quels éléments prendre en compte, ce qui peut amener un état des lieux incomplet et superficiel (Gagnon et al., 2019) centré majoritairement sur les éléments paraverbaux (Oliver et al., 2005). Cette difficulté à évaluer de façon formative est renforcée par le manque d'outils, notamment adaptés aux classes de la fin du primaire, permettant une évaluation complète de l'oral (Mercer et al., 2017). Ces éléments mettent en danger la validité et la fiabilité de l'évaluation pourtant primordiales pour éviter certains dérapages (Bain, 1997). Ainsi, il semblerait que la recherche puisse permettre, d'une part, d'amener des connaissances afin de mieux appréhender les caractéristiques de l'oral pour guider l'accompagnement des élèves et, d'autre part, fournir des outils permettant de faciliter ce processus (Gagnon et al., 2018). Mais, de leur côté, les chercheurs sont eux aussi confrontés à des difficultés concernant la mesure de l'oral (et de ses composantes) de manière valide et fiable (Bruton et al., 2000 ; Cohen et al., 2011 ; Sénéchal, 2022 ; Wurth et al., 2022). Effectivement, l'éphémérité de l'oral (Oliver, 2005) nécessite l'utilisation des nouvelles technologies pour garder une trace (Stordeur & Colognesi, 2020), il faut donc du temps pour mesurer la performance de chaque élève et ces derniers peuvent difficilement réaliser la production demandée de manière simultanée (Mercer et al., 2017). Le peu de connaissance

sur le développement du langage durant l'enfance (Daviault, 2011) et le peu d'outils valides et fiables pour évaluer l'oral (Mercer et al., 2017) et sa progression (Gagnon et al., 2018) complique encore plus la création d'un dispositif de mesure adéquat. D'autant plus qu'une réflexion éthique spécifique semble appropriée au vu des enjeux identitaires de l'oral.

Une piste de solution pour aider les enseignants à accompagner leurs élèves et les chercheurs à mesurer l'oral semble être les grilles critériées (Deschepper, 2021 ; Dunbar et al., 2006 ; Gagnon et al., 2018 ; Sénéchal, 2022 ; Soucy & Dumais, 2022).

Dans la suite de cette section, en écho avec ces constats, nous mettons d'abord en avant les obstacles auxquels les chercheurs sont confrontés pour mesurer l'oral adéquatement. Ensuite, nous présentons en quoi l'évaluation formative peut soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Enfin, nous développons en quoi les grilles critériées sont considérées comme une piste de solution pour guider les chercheurs dans la mesure de l'oral et les enseignants dans l'accompagnement des élèves.

1. Mesurer les composantes de la compétence à communiquer oralement

Dans le milieu de la recherche, avoir une méthode de notation adéquate est indispensable pour mesurer ce que l'on veut vraiment mesurer, car les données brutes obtenues ne correspondent pas de facto à la variable visée (Chénier, 2017). Une réflexion sur la méthode de notation à choisir semble donc pertinente pour avoir une mesure valide et fiable (Chénier, 2017). Bien que toute une série d'études suivent cette réflexion et ont pour objectif de construire des outils de mesure valides et fiables (ex. Gagnon et al., 2018, Mercer et al., 2017), certains écueils relatifs à la prise de mesure de l'oral sont encore constatés dans certaines recherches. Trois grandes difficultés apparaissent : 1) la difficulté d'avoir des observations généralisables, 2) la difficulté d'avoir des observations avec une bonne validité écologique, 3) la difficulté d'avoir une vision générale de la compétence à communiquer oralement des élèves.

Premièrement, de nombreuses études sur l'oral, notamment en didactique, suivent une démarche qualitative où les productions sont évaluées au fur à mesure sans critères préétablis (Gagnon et al., 2019). Par ailleurs, de nombreuses études se concentrent uniquement sur les performances de deux ou trois élèves (Hassan, 2011). L'intérêt de ces études est qu'elles permettent d'avoir une compréhension précise des processus en jeu. Plus largement, ce type d'études se réalisent souvent en classe, ce qui permet une bonne validité écologique (Hassan, 2011). Cependant, on trouve très peu d'utilisation d'échelles ou de mesures quantifiables (Hassan, 2011) et les critères d'observation sont généralement construits au fur et à mesure du développement de l'étude selon l'interprétation ou l'intuition des chercheurs (Bart 2023 ; Hassan, 2011). De ce fait, et au vu du contexte spécifique des analyses réalisées, il est souvent compliqué de généraliser les résultats de ces d'études et d'en assurer la validité et la fiabilité. Dans le même ordre d'idées, selon Bart (2023) il existe toute une série d'études qui proposent des « pratiques évaluatives types fondées sur des élaborations théoriques, pas toujours

fondées empiriquement » (p. 211). Pour toutes ces études, le principe de répliquabilité des résultats peut être en danger.

Deuxièmement, certaines études tentent de suivre une approche plus psychométrique qui permet d'établir des évaluations les plus objectives possibles en évitant un maximum de biais (Bart, 2023). Ces études suivent habituellement une démarche quantitative qui répond à des normes de mesure (Mottier Lopez, 2009 cité par Bart, 2023) et utilisent des outils de mesure dont la validité et la fiabilité ont été vérifiées empiriquement. Cependant, ces études se font généralement dans un contexte hors classe via des tâches standardisées et spécifiques (ex. évaluation de la maîtrise du vocabulaire) où l'oral est fragmenté et non évalué dans son ensemble (ex. Kim & Schatschneider, 2017 ; Harris et al., 2023 ; Massionné et al., 2022). L'avantage de ce type d'approche est de permettre une certaine répliquabilité des résultats trouvés dans un processus de mesure similaire. Cependant, le gros désavantage de ces études est relatif à leur validité écologique (Kihlstrom, 2021) qui s'avère assez faible puisque les tâches réalisées s'éloignent de ce que les élèves pourraient rencontrer dans leur vie quotidienne ou scolaire.

Troisièmement, de nombreuses études sur l'oral se centrent sur l'évaluation des compétences des élèves relatives à un genre spécifique, ce qui ne permet qu'une vision étroite de l'entière des compétences à communiquer oralement des élèves (Mercer et al., 2017). Or, selon Mercer et al., (2017), il serait intéressant d'évaluer les élèves via plusieurs tâches à travers le temps, tout en prenant en compte la situation de communication. L'objectif serait alors d'obtenir une compréhension plus fine de leur profil et ne pas se limiter à la compréhension des performances des élèves pour une seule situation spécifique ou pour une série de tâches décontextualisées des enjeux sociaux liés à la prise de parole.

Ainsi, obtenir des mesures qui sont représentatives d'un contexte classe mais également valides, fiables, généralisables et complètes, s'avère être un processus particulièrement complexe pour la recherche sur l'oral. Cependant, mener ce processus semble essentiel d'une part pour mieux comprendre les spécificités de l'oral et les difficultés rencontrées par les élèves dans son enseignement et d'autre part pour orienter les enseignants dans ce qu'ils doivent prendre en compte lorsqu'ils évaluent l'oral. Ces éléments permettraient ainsi d'offrir un accompagnement approprié aux élèves durant leurs apprentissages.

2. Accompagner les élèves dans le développement de la compétence à communiquer oralement

L'évaluation n'est pas qu'un moyen de mesurer les acquis des élèves, c'est aussi un levier pour orienter leur accompagnement, c'est l'évaluation formative ou, autrement dit, l'évaluation pour l'apprentissage (Earl, 2006). L'évaluation formative permet de guider l'enseignant vers des conditions d'enseignement plus appropriées aux besoins des élèves (Allal & Wegmuller, 2004) dans une logique de réguler l'apprentissage (Allal & Mottier Lopez, 2005) et de permettre aux élèves de s'ajuster afin d'atteindre les objectifs de la séquence d'enseignement (Berdal-Masuy & Renard, 2015). Ce type d'évaluation peut se faire durant toutes les activités, et ce de manière formelle ou informelle (Earl & Giles, 2011).

Le feedback est au cœur des évaluations formatives et est considéré comme un levier pour les apprentissages (Earl, 2006). Un feedback correspond à tout type d'information donnée à l'apprenant pour qu'il puisse s'améliorer (Shute, 2008). Il existe plusieurs manières de donner du feedback, et celles-ci ne sont pas toutes équivalentes en termes d'impact sur les apprentissages (Hattie & Timperley, 2007). Par exemple, Rodet (2000) identifie des feedbacks informatifs avec une mise en évidence de ce qui est correct ou non, des feedbacks prescriptifs qui ressemblent à des injonctions et finalement des feedbacks suggestifs qui correspondent à des conseils. D'après Rodet (2000), ce sont ces derniers qui sont les plus efficaces au niveau des apprentissages et ce sont les feedbacks prescriptifs qui le sont le moins. Par ailleurs, toujours d'après cet auteur, les feedbacks peuvent également être négatifs, ce qui permet de pointer les éléments qui ne sont pas encore acquis, mais qui peuvent également être mal perçus par la personne évaluée. À l'inverse, les rétroactions positives sont mieux perçues par la personne évaluée, mais ne permettent pas toujours de stimuler les apprentissages (Rodet, 2000). Il est également à noter que l'utilisation de rétroactions centrées sur la personne ne semble pas adéquate (Brookhart, 2008).

Le feedback peut être réalisé à différents moments lors de l'apprentissage des élèves et différentes pratiques peuvent servir de point d'ancrage pour en donner. Par exemple, des feedbacks peuvent être donnés aux élèves entre deux réoralisations. Effectivement, dans le cadre de l'oral, les réoralisations (Colognesi & Dolz, 2017) semblent être une pratique pertinente. Il s'agit de fournir l'occasion aux élèves de refaire leur production orale. L'objectif étant qu'entre ces réoralisations, les élèves puissent être soutenus par différentes interventions mises en place dans la classe comme des étayages de l'enseignant, la réalisation d'auto-évaluation, la mise en place de rétroaction par les pairs, des réflexions métacognitives, etc. (Colognesi & Dolz, 2017 ; Colognesi & Deschepper, 2021). Les réoralisations sont d'ailleurs au cœur de nombreux dispositifs d'enseignement de l'oral (ex. Coppola et al., 2020 ; Colognesi et Hanin, 2020 ; Dolz et al., 2001 ; Dumais et al., 2014 ; Sales-Hitier & Dupont, 2022). Elles permettent de diminuer le stress des élèves (Colognesi & Deschepper, 2022), de rythmer les séquences d'apprentissages et de prévoir plusieurs évaluations formatives afin de mieux guider les élèves dans la maîtrise des différents éléments enseignés, ces derniers pouvant donc être fractionnés pour que les élèves puissent se les approprier petit à petit (Dolz et al., 2020). Cependant, les réoralisations sont souvent intégrées à un dispositif d'enseignement composé de plusieurs pratiques. Il est donc difficile de distinguer leur apport spécifique dans les apprentissages des élèves.

Par ailleurs, les feedbacks peuvent être réalisés aussi bien par l'enseignant que par les élèves, par exemple dans le cadre d'évaluation par les pairs (Hattie, 2009). Cette pratique semble particulièrement intéressante puisque l'évaluation par les pairs permet une amélioration des performances des élèves, et ce dans des contextes variés (Double et al., 2020 ; Huisman et al., 2019). En ce sens, l'évaluation par les pairs peut même s'avérer plus efficace au niveau des apprentissages que l'évaluation de l'enseignant (Double et al., 2020). L'avantage de l'évaluation par les pairs c'est que les élèves vont non seulement progresser grâce au feedback qu'ils reçoivent des autres, mais également grâce à ceux qu'ils vont

donner, car cela leur permet de mieux comprendre les objectifs d'apprentissage (Colognesi & Deschepper, 2018 ; Dumais, 2012). Il semblerait donc que l'évaluation par les pairs soit une piste intéressante pour décharger l'enseignant puisqu'ici la responsabilité de donner des commentaires est remise aux élèves (Colognesi et al., 2020 ; Double et al., 2020). Cependant, l'évaluation par les pairs dépend de la qualité des commentaires donnés (Van Gennip et al., 2009). La littérature suggère donc d'enseigner aux élèves comment donner des commentaires pertinents et adéquats (Van Gennip et al., 2009). Par ailleurs, dans le cadre d'une production orale, les feedbacks donnés oralement et négociés entre pairs semblent plus efficaces que ceux donnés à l'écrit, car il semblerait qu'ils favorisent les rétroactions suggestives (Colognesi et al., 2020 ; Vassart et al., 2022). En outre, de manière générale, la perception de la personne évaluée sur la pertinence des commentaires donnés est également essentielle pour que ce soit efficace (Berndt et al., 2018). Dans le même ordre d'idée, la confiance en soi des étudiants participant à une évaluation par les pairs serait liée à l'amélioration de la performance de ces derniers (Senden et al. 2023). Par ailleurs, la manière dont le feedback par les pairs va être traité peut différer d'un élève à l'autre, ce qui va également faire varier la qualité des révisions réalisées (Van Meenen et al., 2023). Ces différents résultats tendent à mettre en évidence que l'efficacité de l'évaluation par les pairs varie en fonction du contexte. Or, il y en a encore très peu d'études sur l'évaluation par les pairs des compétences orales en primaire (Colognesi et al., 2020). Plus de recherches permettraient d'encore mieux cerner les points d'attention à avoir pour que cette pratique soit adéquate.

Par ailleurs, pour offrir une évaluation formative adéquate, il est essentiel de savoir sur quels éléments cette évaluation peut se centrer. Mais comme nous l'avons vu, la méconnaissance de l'oral peut compliquer ce processus. En ce sens, les grilles critériées peuvent être un outil intéressant.

3. Les grilles critériées comme levier pour mesurer et accompagner la maîtrise des composantes de la compétence à communiquer oralement

Les grilles critériées sont largement utilisées dans la littérature pour faire face aux difficultés de l'évaluation de l'oral, et ce aussi bien dans le milieu de la recherche que celui de l'enseignement (ex. Deschepper, 2021 ; Dunbar et al., 2006 ; Gagnon et al., 2018 ; Sénéchal, 2022 ; Soucy & Dumais, 2022). Au vu de leur importance, nous allons tout d'abord définir ce que sont les grilles critériées pour ensuite exposer leurs avantages et les difficultés liées à leur utilisation.

3.1 Caractéristiques des grilles critériées

Les grilles critériées sont des instruments qui permettent à des évaluateurs de juger de la qualité de la performance ou de la progression réalisée par un élève (Panadero & Jonsson, 2020). Dans une grille critériée, chaque ligne correspond à un critère, et l'ensemble de ces critères représente les différents éléments que l'évaluateur doit examiner pour évaluer une production (Panadero & Jonsson, 2020). Selon Panadero et Jonsson (2020), chaque colonne

correspond à un échelon de mesure (ou niveau de performance) qui représente un niveau de qualité du critère et qui peut être chiffré (ex. de 1 à 4) ou nominatif (ex. de faible à très bien). Le nombre d'échelons de mesure peut être plus ou moins élevé, mais plus il est élevé, plus il est difficile de percevoir la différence entre les différents niveaux proposés (Berthiaume et al., 2011). Finalement, à l'intersection de ces critères et échelons de mesure, on va trouver des indicateurs (ou descripteurs) qui précisent à l'évaluateur ce qu'il doit observer dans la production évaluée pour attribuer un certain niveau de performance pour chacun des critères (Panadero & Jonsson, 2020).

Les grilles critériées peuvent s'utiliser dans une approche holistique où les niveaux de performance de chaque critère vont être examinés dans leur ensemble par l'évaluateur qui va ensuite attribuer une note globale pour tous les critères (Panadero & Jonsson, 2020). Elles peuvent également s'employer dans une approche analytique : dans ce cas, l'évaluateur additionne les niveaux obtenus pour chacun des critères pour arriver à un score total (Panadero & Jonsson, 2020). Les grilles critériées sont plus fréquemment utilisées dans une approche analytique (Dunbar et al., 2006 ; Landrieu et al., 2022), nous allons donc, pour le reste de cette thèse, nous concentrer sur ce type de grilles critériées. Par ailleurs, les enseignants peuvent utiliser des grilles prêtes à l'emploi, ou les construire eux-mêmes ou en collaboration avec leurs élèves (Aslim Yétis, 2017 ; Tobola et al., 2016). Cependant, la plupart du temps, les grilles sont construites par l'enseignant (Lafontaine & Messier, 2009 ; Tabola et al. 2016). Il existe des grilles qui peuvent être utilisées de manière transversale dans de nombreuses tâches, et d'autres qui sont spécifiques à une tâche (Aslim Yétis, 2017). Les grilles peuvent également être utilisées pour évaluer les élèves de manière sommative ou formative (Panadero & Jonsson, 2020) par l'enseignant, l'élève lui-même ou ses pairs (Berthiaume et al., 2011).

3.2 Avantages et difficultés des grilles critériées

L'avantage premier des grilles critériées est qu'elles permettent à l'évaluateur, via les différents critères, d'identifier ce qui doit être regardé dans la production de l'élève et donc d'évaluer tous les aspects importants (Gagnon et al., 2018, 2019). Cet avantage semble particulièrement intéressant pour évaluer un objet aussi peu connu que l'oral (Gagnon et al., 2018) et pourrait donc augmenter la validité de l'évaluation (Aslim Yétis, 2017). Les critères peuvent également être regroupés en composantes constitutives du sujet évalué, ce qui permet d'avoir une indication de la maîtrise des élèves pour chacune de celles-ci (Aslim Yétis, 2017). Par ailleurs, la présence de critères fait en sorte que différents évaluateurs regarderont toujours les mêmes aspects à travers le temps et pour chacun des élèves, ce qui permet une amélioration de la consistance de la note ainsi que de la fiabilité intra et interjuge (Aslim Yétis, 2017 ; Berthiaume et al., 2011 ; Panaderon & Jonsson, 2020). Il semblerait également que l'utilisation des grilles puisse diminuer la subjectivité des évaluateurs (Berthiaume et al., 2011).

Au niveau de l'enseignement, les grilles permettent de guider les enseignants dans ce qu'ils peuvent enseigner puisque les différents critères correspondent à ce que les élèves devraient maîtriser en fin d'apprentissage (Berthiaume et al., 2011). Elles semblent

également être un outil intéressant pour évaluer la progression des élèves (Gagnon et al., 2018). La présence de critères, s'ils sont connus des élèves en amont de l'évaluation, apporte de la transparence vis-à-vis de ce qui va leur être demandé (Balan & Jonsson, 2018). Ainsi, les grilles permettent aux élèves de mieux comprendre les objectifs attendus (Berthiaume et al., 2011 ; Panadero & Jonsson, 2020), ce qui est à nouveau avantageux pour un objet aussi flou que l'oral. Dans le même ordre d'idées, les grilles permettent aux élèves de planifier le travail qu'ils ont à faire en fonction des attendus (Panadero & Jonsson, 2020). En outre, les grilles critériées, complétées et données après l'évaluation aux élèves, permettent à ces derniers d'obtenir un retour précis sur leurs forces et faiblesses (Aslim Yétis, 2017 ; Dunbar et al., 2006). L'utilisation de grilles est donc un gain de temps pour les enseignants (Panadero & Jonsson, 2020) qui ne doivent pas écrire des feedbacks qualitatifs pour chacun des élèves (Aslim Yétis, 2017). Pour toutes ces raisons, les grilles critériées semblent être un appui à l'apprentissage des élèves et à leur accompagnement (Panadero & Jonsson, 2020).

Cependant, plusieurs difficultés relatives à l'utilisation des grilles sont également mises en évidence dans la littérature.

Tout d'abord, il semblerait que ce ne soit pas si facile que cela de créer des critères et des indicateurs qui soient compréhensibles de la même manière pour tous les évaluateurs (Berthiaume et al., 2011). Effectivement, certaines formulations, comme l'utilisation d'adverbes ou d'adjectifs du type « beaucoup » ou « pertinent », restent assez vagues (Baume et al., 2004). Dans d'autres situations, une certaine expertise relative à la matière évaluée peut être nécessaire pour vraiment comprendre le critère (Balan & Jonsson, 2018). Il n'est donc pas surprenant que les élèves mettent en évidence qu'ils ne comprennent pas toujours bien les critères (Balan & Jonsson, 2018). Dans l'idéal il faudrait donc accompagner les élèves dans l'appropriation des grilles critériées (Aslim Yétis, 2017), notamment lorsqu'ils doivent eux-mêmes utiliser ces grilles dans un processus d'évaluation par les pairs (Ashton & Davies, 2015). Cependant, cet accompagnement n'est pas toujours réalisé (Lafontaine & Messier, 2009).

Ensuite, pour l'évaluateur, choisir un niveau de performance sur l'échelle de mesure peut s'avérer compliqué (Berthiaume et al. 2011). De ce fait, la fiabilité interjuge des grilles peut être mise en danger (Deschepper, 2021 ; Lesterhuis et al., 2017). Pour l'améliorer, la littérature recommande aux évaluateurs de s'entraîner à utiliser une grille et à discuter ensemble sur la manière d'interpréter les différents critères et indicateurs (Berthiaume et al., 2011 ; Dunbar et al., 2006). Panadero et Jonsson (2020) mettent cependant en évidence que même sans cet entraînement, la fiabilité interjuge reste meilleure avec l'utilisation des grilles que sans.

Enfin, la validité de l'évaluation peut également être mise en danger avec l'utilisation des grilles critériées (Lesterhuis et al., 2017). Effectivement, il est difficile de représenter toutes les situations possibles au sein de critères et d'indicateurs (Balan & Jonsson, 2018). Certains critères, comme la cohérence, sont particulièrement compliqués à retranscrire sous forme de mots et sous forme de critères objectivables (Gagnon et al., 2018). En outre, les critères nécessitent de fractionner une performance en de multiples indices. Or, certains éléments

sont interdépendants et les isoler les uns des autres ne semble pas toujours retranscrire de manière appropriée ce qui se passe réellement (Gagnon et al., 2019). En ce sens, il arrive que la somme des critères ne représente pas l'impression globale donnée par la performance des élèves, car certains critères importants ne sont pas reflétés (suffisamment) dans la note finale (Baume et al., 2004). De ce fait, les évaluateurs ne respectent pas toujours tout à fait les consignes des grilles, pour que les résultats correspondent mieux à leur impression (Baume et al., 2004). Les grilles ont également tendance à mettre en évidence ce que les élèves savent déjà faire et non pas ce qu'ils ne maîtrisent pas (Gagnon et al., 2018). Il arrive également que les utilisateurs augmentent les points donnés à certains critères pour que les élèves puissent obtenir la moitié (Baume et al., 2004).

Évaluer l'oral de manière précise prend du temps, il ne semble donc pas pertinent d'utiliser une même grille dans un milieu de recherche, qui nécessite une précision dans la mesure, que dans l'enseignement où les enseignants mettent déjà en évidence qu'ils ne veulent pas consacrer beaucoup de temps à l'évaluation de l'oral (Gagnon et al., 2018). Ainsi, pour que les grilles fonctionnent dans l'enseignement, il serait préférable qu'elles soient adaptées au contexte classe (Svennberg, 2014), et dans l'idéal, qu'elles soient utilisées de manière appropriée par l'enseignant (Tobola et al., 2016). Au niveau de la recherche, il semble particulièrement important de vérifier la fiabilité et la validité des grilles avant de les utiliser (Pomplun et al., 1998 ; Panadero & Jonsson, 2020). Cependant, il semblerait que cette étape ne soit pas toujours réalisée par les chercheurs, du moins entièrement (Panadero & Jonsson, 2020), ce qui s'explique en partie par le fait que c'est un processus qui prend du temps (Martin et al., 2016 ; Reddy, 2011).

Résumé des éléments importants à retenir de ce chapitre 3

Évaluer et donc identifier le niveau de maîtrise des élèves est particulièrement difficile dans le cadre de l'oral aussi bien dans un contexte de recherche que d'enseignement.

Au niveau de la recherche, les difficultés relatives à la mesure de l'oral impliquent certains écueils. Effectivement certaines études vont obtenir des résultats qui sont difficilement généralisables. D'autres études vont évaluer l'oral de manière fractionnée, ce qui questionne la validité écologique des résultats. Il est également difficile d'avoir une représentation globale de la compétence des élèves et non pas uniquement des informations sur le niveau de performance relatif à une seule tâche.

Au niveau de l'enseignement, cette difficulté d'évaluer l'oral complique la réalisation de feedback sur ce que les élèves ont déjà acquis ou pas encore. Pourtant, donner du feedback est particulièrement pertinent pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Plusieurs pratiques peuvent d'ailleurs favoriser la réalisation de feedback. C'est notamment le cas des réoralisations. Le problème, c'est que celles-ci sont souvent intégrées à d'autres pratiques, nous avons donc peu d'informations concrètes sur leur apport spécifique dans les apprentissages des élèves. Une autre pratique qui semble pertinente pour donner du feedback est l'évaluation par les pairs. Cependant les effets de celle-ci varient notamment en fonction des modalités de sa mise en place. Néanmoins, il existe encore peu d'informations sur ce qui est efficace pour l'évaluation par les pairs de l'oral en primaire.

Les grilles d'évaluation critériées semblent être une piste de solution intéressante pour mieux mesurer l'oral dans un contexte de recherche et pour soutenir les feedbacks donnés dans l'enseignement. Effectivement, elles permettent une évaluation complète et équitable et elles aident l'enseignant à identifier ce qui doit être observé et enseigné. Cependant, la validité et la fiabilité de la mesure n'est pas automatiquement assurée avec l'utilisation de ces grilles, il est donc nécessaire de les vérifier. Pour que la mesure soit valide, il est notamment important que la grille réponde aux objectifs de l'évaluation, objectifs qui ne sont pas forcément les mêmes dans un contexte de recherche ou dans un contexte d'enseignement. Il semble donc pertinent de ne pas utiliser les mêmes outils dans ces deux contextes.

Chapitre 4

Cette thèse

Cette thèse

Dans cette section, après avoir fait un rappel des éléments principaux mis en évidence dans notre cadre théorique pour cerner les difficultés observées, nous explicitons en quoi les objectifs de notre thèse permettent d'y répondre (en partie du moins). Nous présentons ensuite les questions de recherche qui nous ont guidés dans l'atteinte de ces objectifs ainsi que les 5 études que nous avons menées pour y répondre.

1. Rappel des éléments principaux

La littérature met en évidence l'importance de l'oral dans la vie quotidienne et scolaire (Allen, 2017 ; Bouchard, 2017 ; Jones, 2017 ; Kaldahl et al., 2019) et aussi le peu de temps consacré à son enseignement dans les classes (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Gagnon et al., 2017 ; Nùnez-Delgado, 2017 ; Sénéchal, 2022 ; Wurth et al., 2022). Par ailleurs, lorsque l'oral est travaillé (voire enseigné) en classe, il est souvent proposé aux élèves dans le cadre de situations formelles où il est préparé à l'avance. (Oliver et al., 2005). Pourtant, de nombreuses situations d'oralité dans la vie quotidienne et scolaire des élèves se présentent dans des conditions plus spontanées et polygérées (Bouchard, 2017). Ces constats s'expliquent en partie par le manque de connaissances de la part des enseignants sur l'oral et leur manque de formation à ce sujet (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Sénéchal, 2022). En conséquence, les enseignants ont tendance à valoriser l'écrit et la lecture (Allen, 2017), et lorsqu'ils proposent des séquences où l'oral est mis en avant, celui-ci se fait souvent en interaction avec de l'écrit, et il est fréquemment évalué - sans nécessairement avoir été enseigné - via le prisme des caractéristiques de la modalité écrite (Sales-Hitier & Dupont, 2022 ; Sénéchal, 2016), dans l'oubli de ses spécificités (Alrabadi, 2011). Dans la recherche aussi, c'est bien souvent l'oral qui est pensé comme soutien à l'enseignement de l'écrit et non l'inverse (Nonnon, 2002). Pourtant, dans les situations scolaires, l'oral et l'écrit interagissent régulièrement de multiples façons (Delcambre, 2011). Il semble donc pertinent d'étudier leurs différents liens possibles (Blanc et al., 2023 ; Colognesi et al., 2017).

Pour contrer les difficultés issues de la méconnaissance des objets de l'oral qui peuvent être enseignés et donc, évalués, des typologies ont été créées, comme celles de Dolz et al. (1993) ; Dumais, (2015) ; Millard & Menzies, (2019). Ces typologies permettent d'identifier plusieurs composantes de l'oral. Mais ce ne sont pas les mêmes composantes qui apparaissent d'une typologie à l'autre et ces propositions ont été construites de manière théorique sans validation empirique. Il est donc compliqué de vérifier si les performances réelles des élèves correspondent bien aux séquençages de ces typologies. De ce fait, avoir une approche plus empirique pour définir les composantes de l'oral ainsi que leur maîtrise par les élèves permettrait de proposer des balises solides sur les éléments de l'oral qui peuvent être enseignés aux élèves.

La littérature scientifique actuelle ainsi que de nombreux programmes scolaires s'accordent pour préconiser l'approche par les genres pour enseigner et travailler l'oral en

classe (Gagnon et al., 2017 ; Sales-Cordeiro et Vrydaghs, 2016). En ce sens, de nombreux dispositifs d'enseignement de l'oral s'ancrent dans cette approche (eg., Colognesi & Deschepper, 2021 ; Dolz & al., 2000 ; Sales-Hitier & Dupont, 2022). Mais bien que l'approche par les genres semble apporter de nombreux avantages (Dirgeyasa, 2016 ; Herazo Rivera, 2012), plusieurs zones d'ombres sont également à mettre en évidence. La notion même de genre semble encore floue pour certains acteurs de terrain (Melissourgou & Frantzi, 2017) et très peu d'informations concrètes sont disponibles sur les genres oraux (Herazo-Rivera, 2012). Ainsi, il pourrait être pertinent, en renfort des propositions existantes, de proposer des balises pour les genres fortement mobilisés par les élèves, mais encore peu considérés comme objet d'enseignement (Colognesi et al., 2022).

Le résumé d'informations à l'oral est un parfait exemple d'une situation de prise de parole mobilisée au quotidien en classe et qui n'est pas caractérisé. En effet, le résumé, dans sa modalité écrite, est souvent enseigné dans les classes et est au cœur de nombreuses recherches. Mais dans sa version orale, il est très peu présent et peu de recherches s'y sont intéressées. D'ailleurs, le résumé d'informations à l'oral regroupe de multiples situations de communication. De ce fait, une série d'éléments compliquent son appréhension et sa conceptualisation. Premièrement, c'est un genre constitué des discours très hétérogènes puisque le contenu et la forme dépendent grandement du sujet à résumer (Yu, 2009). Il peut donc être compliqué, tout comme à l'écrit, de conceptualiser ce genre, ce qui peut rendre complexe son enseignement (Wirthner, 2009). Deuxièmement, c'est également un genre qui peut se produire en interaction avec une utilisation de l'écrit, comme un appui documentaire (Pernet-Liu, 2016) ou un écrit intermédiaire (Cellier & Dreyfus, 2002 ; Dupont & Grandaty, 2012), mais peu d'informations dans la littérature explicitent l'apport de l'écrit pour une prestation orale. Troisièmement, le résumé peut également se dire de manière spontanée ou préparée (Dumais et al., 2018 ; Dumais & Ostiguy, 2020) alors que dans la littérature, ce sont souvent les situations préparées qui sont étudiées. Le résumé se positionne ainsi comme un point de départ intéressant pour analyser comment une production orale peut être influencée par différentes caractéristiques de la situation de communication.

Mais pour arriver à cerner comment se déroulent ces prises de parole, il importe de pouvoir faire le point sur comment les élèves résument des informations oralement. Or, avoir une prise de mesure de l'oral est particulièrement complexe aussi bien dans un contexte de recherche que d'enseignement (Gagnon et al., 2018). Ainsi, de nombreuses études sur l'oral et sur les genres oraux reposent sur des considérations théoriques ou sur l'analyse des productions de quelques élèves (Bart 2023 ; Hassan, 2011), ce qui permet difficilement une généralisation des résultats. À l'inverse, certaines études obtiennent une mesure plus normée, mais pour y arriver, l'oral est évalué de manière fractionnée via la réalisation par les élèves de diverses tâches standardisées qui manquent souvent de validité écologique (Kihlstrom, 2021). Il est donc compliqué d'obtenir une mesure valide, fiable et qui permet d'avoir une vision complète de l'oral au sein d'une vraie prise de parole. Il y a d'ailleurs peu d'outils de mesure qui permettent cela.

Ce type d'outils manque également dans le domaine de l'enseignement, notamment pour évaluer l'oral en primaire (Mercer et al., 2017) ou pour accompagner les élèves dans leurs

apprentissages. L'évaluation de l'oral est d'ailleurs considérée par les enseignants comme un processus particulièrement inconfortable (Sénéchal, 2022 ; Soucy & Dumais, 2022) et chronophage (Garcia-Debanc, 1999). Cette difficulté d'évaluer l'oral impacte également la réalisation de feedback sur la performance des élèves alors que ces feedback sont primordiaux dans le développement des apprentissages (Earl, 2006). Les réoralisations et l'évaluation par les pairs semblent être des pratiques adéquates pour privilégier la réalisation de ces feedbacks. Cependant il y a encore peu d'informations disponibles dans la littérature sur l'effet concret de ces pratiques et de leurs modalités sur le développement des compétences orales des élèves du primaire.

Les grilles d'évaluation critériées semblent être un outil intéressant pour répondre aux difficultés d'évaluation de l'oral (Gagnon et al., 2018, 2019) rencontrées dans le milieu de la recherche et de l'enseignement. Cependant, la validité et la fiabilité de la mesure n'est pas automatiquement assurée suite à l'utilisation d'une grille, il semble donc nécessaire de les vérifier, ce qui n'est pas toujours fait (Panadero & Jonsson, 2020).

En résumé, notre cadre théorique met en évidence plusieurs limites identifiées dans la littérature :

- 1) L'oral est encore très peu connu aussi bien dans le milieu de l'enseignement que de la recherche.
- 2) C'est souvent l'oral préparé qui est au cœur des réflexions sur l'enseignement de l'oral alors que d'autres formes de l'oral sont utilisées par les élèves.
- 3) L'oral se pense souvent via le prisme de l'écrit et en interaction avec celui-ci alors qu'*in fine* il existe peu d'étude sur l'influence de l'écrit sur l'oral.
- 4) Certaines typologies de l'oral existent, mais elles sont majoritairement d'ordre théorique et elles proposent des composantes différentes entre elles.
- 5) Il existe encore peu d'informations sur les genres oraux et ces dernières sont majoritairement d'ordre théorique.
- 6) Le résumé d'informations à l'oral est peu enseigné et peu étudié dans la littérature alors qu'il est souvent utilisé par les élèves.
- 7) Il existe encore peu d'outils d'évaluation de l'oral à destination des chercheurs et des enseignants.
- 8) Dans le milieu de la recherche, il est difficile d'obtenir des mesures valides et fiables de l'oral.
- 9) Dans le milieu de l'enseignement, il est difficile de donner un feedback adéquat sur une performance orale. Il existe d'ailleurs encore peu d'informations spécifiques sur le rôle des réoralisations sur l'apprentissage des élèves et sur les modalités d'évaluation par les pairs les plus efficaces pour l'oral avec des élèves du primaire.
- 10) La fiabilité et la validité des grilles d'évaluation critériée ne sont pas toujours vérifiées.

Ce sont ces limites qui sont à l'origine des objectifs posés dans le cadre de cette thèse.

2. Objectifs de la thèse

Pour répondre à ces différentes difficultés mises en évidence, nous avons, dans le cadre de cette thèse, choisi de nous ancrer dans une démarche empirique qui nous permet, via l'observation de réelles productions orales réalisées par des élèves et grâce à des analyses qualitatives et quantitatives, de mieux cerner ce que les élèves maîtrisent ou non lorsqu'on leur demande de faire un résumé d'informations à l'oral dans différentes situations de communication. L'atteinte de cet objectif permettrait d'en apprendre un peu plus sur l'oral et ses spécificités et de mieux cerner ce qui peut être enseigné lorsque le résumé est travaillé en classe, ce qui semble pertinent puisque ce type de situation est souvent rencontré par les élèves, mais rarement enseigné (Colognesi et al., 2022). Cependant, pour atteindre cet objectif, il est nécessaire d'obtenir une mesure valide et fiable des performances des élèves. Pourtant, force est de constater que cette mesure est difficile à obtenir aussi bien dans un contexte d'enseignement que de recherche, notamment parce qu'il existe peu d'outils validés empiriquement. Nous n'en avons d'ailleurs pas trouvé qui permette d'évaluer le résumé d'informations à l'oral.

Il nous a donc fallu en créer. Plus précisément, nous avons décidé de créer des grilles d'évaluation, car elles permettent d'analyser de manière analytique toutes les composantes de l'oral (Gagnon et al., 2018, 2019). Par ailleurs, nous avons voulu créer une grille à destination des chercheurs afin d'avoir une mesure fine de la compétence des élèves à résumer oralement, mais également une grille à destination des enseignants pour que ceux-ci puissent accompagner les élèves dans l'apprentissage de cette compétence. Afin que ces outils puissent vraiment être utilisés par les acteurs de ces deux terrains, notre premier objectif a donc été d'identifier les difficultés, et donc les besoins, des enseignants et des chercheurs lorsqu'ils utilisent une grille pour évaluer l'oral. Une fois ces besoins identifiés, nous avons pu construire deux outils de mesures et récolter des informations sur la maîtrise des élèves de la compétence à résumer oralement aussi bien via l'outil à destination des enseignants que via celui à destination des chercheurs. L'analyse de ces vraies productions d'élèves nous a permis également de consolider l'outil de mesure à destination des chercheurs. L'ensemble de ce processus nous a permis de mieux comprendre ce qu'est le résumé d'informations et de le caractériser. En définitive, notre thèse poursuit donc trois objectifs (voir *figure 5*) :

- Objectif 1 : identifier les difficultés rencontrées par les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent un outil d'évaluation de l'oral
- Objectif 2 : déterminer la maîtrise des élèves de la compétence à résumer oralement
- Objectif 3 : caractériser le résumé d'informations à l'oral via l'élaboration d'un outil de mesure

L'atteinte de ces objectifs permettrait de réduire un peu les méconnaissances actuelles de l'oral dans le secteur de la recherche et de l'enseignement et de proposer des pistes de

réflexion pour continuer ce travail d'exploration de l'oral et de ses nombreux genres dans ces deux domaines. Pour y arriver, nous avons l'ambition de travailler avec de vrais résumés réalisés par les élèves. Pour obtenir ces productions, nous avons demandé à des élèves de cinquième et sixième primaire (ce qui correspond à des élèves de 10-12 ans) en Fédération Wallonie Bruxelles de réaliser des résumés d'informations dans différentes situations de communication. Plus précisément, pour nous guider dans l'atteinte de nos objectifs, nous nous sommes posé trois questions de recherche :

- Q1. Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent une grille d'évaluation de l'oral ?
- Q2. Quelle maîtrise du résumé d'informations à l'oral ont les élèves - de 10 à 12 ans dans différentes situations ?
- Q3. Quelles sont les composantes du résumé d'informations à l'oral ?

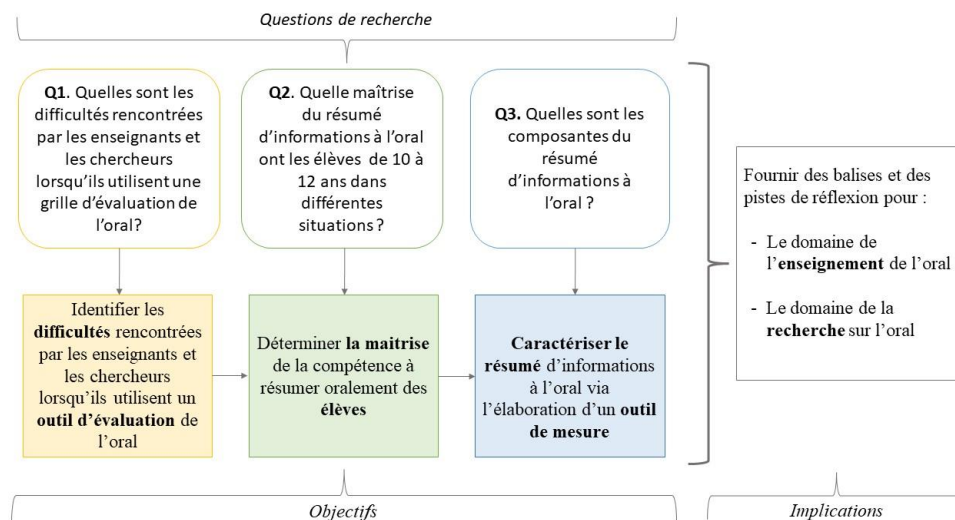


Figure 5. Récapitulatif de nos objectifs de thèse

Notre première question de recherche se justifie par le fait que si nous voulons avoir une compréhension plus empirique de l'oral et partir de vraies productions d'élèves, il est nécessaire de réussir à faire le point sur les compétences des élèves à communiquer oralement. Cependant, nous avons vu qu'il est difficile d'évaluer l'oral de manière valide, fiable dans une vraie prise de parole et non de manière segmentée. Cette complexité est visible dans le domaine de la recherche, mais également dans celui de l'enseignement, d'où l'intérêt de construire des outils de mesure adaptés à ces deux milieux. Mais pour qu'ils le soient, il faut que ces outils répondent aux besoins des acteurs qui vont les utiliser. C'est pourquoi nous allons nous concentrer sur les difficultés des enseignants et des chercheurs lorsqu'ils utilisent une grille pour évaluer l'oral (Deschepper, 2021 ; Dunbar et al., 2006 ;

Gagnon et al., 2018 ; Sénéchal, 2022) et ce, afin de contrer le plus possible ces dernières dans l'ensemble de nos études.

Notre deuxième question de recherche répond à l'importance d'identifier la maîtrise de la compétence à résumer oralement des élèves. Effectivement, l'oral est encore peu connu et on ne sait pas encore bien ce que les élèves savent faire ou non (Nonnon, 2016). Or, mieux saisir la maîtrise d'un genre par les élèves permettrait de mieux orienter les enseignements à réaliser. En ce sens, il est intéressant d'identifier en quoi les caractéristiques de la situation de communication influencent la prise de parole des élèves. Le résumé d'informations à l'oral nous paraît particulièrement pertinent pour identifier comment la présence de l'écrit, comme appui documentaire ou comme écrit intermédiaire, influence la prise de parole. Le résumé permet aussi d'identifier en quoi le niveau de préparation de la prise de parole impacte cette dernière.

Notre troisième question de recherche s'ancre dans le constat qu'actuellement, les différentes composantes de l'oral proposées dans la littérature sont majoritairement construites sur base de réflexions théoriques et ne sont pas spécifiques à un genre (Dolz et al., 1993 ; Dumais, 2015 ; Millard & Menzies, 2019). Nous aimerions donc identifier si ces composantes correspondent aux observations réalisées sur de vraies productions orales d'élèves axées sur le résumé dans des situations de communication plurielles de prise de parole afin d'identifier les caractéristiques communes de ce genre. Pour y arriver, il était essentiel d'obtenir une mesure valide et fiable de la performance des élèves lorsqu'ils réalisent un résumé d'informations à l'oral. Nous nous sommes donc servis de l'ensemble des réflexions réalisées pour atteindre l'objectif 1 et 2 pour construire un outil de mesure du résumé d'informations à l'oral qui soit valide et fiable.

3. Cinq études pour répondre aux questions de recherche

Pour atteindre nos objectifs et répondre à nos trois questions de recherche, nous avons réalisé 5 études empiriques que nous allons présenter succinctement ci-après. Chacune de ces études est une source de réflexion pour atteindre les objectifs fixés dans cette thèse. Elles ont également chacune leurs propres questions de recherche et les résultats obtenus apportent des éléments de réponse à l'une ou à plusieurs de nos trois grandes questions de recherche ainsi qu'à une ou plusieurs des limites identifiées dans la littérature.

Étude 1 : Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée

Au vu des difficultés relatives à l'évaluation de l'oral (Garcia-Debanco, 1999) et au manque d'outils de mesure disponibles pour l'évaluer, nous avons pris la décision de construire une grille d'évaluation analytique. Cependant, les besoins de la recherche et de l'enseignement ne sont pas les mêmes (Gagnon et al., 2018). De ce fait, avant de construire un outil de mesure de l'oral, il nous a semblé pertinent d'identifier les besoins des chercheurs et des enseignants afin de mieux cerner ce à quoi nous devons faire attention lorsqu'on construit un outil de mesure de l'oral en fonction du domaine dans lequel on se situe.

Pour réaliser cette étude, nous avons collaboré avec le GCEO qui est un Groupe Collaboratif de l'Enseignement de l'oral constitué de chercheurs, d'enseignants, de didacticiens et de formateurs d'enseignants en Belgique francophone. Plus précisément, nous avons demandé aux chercheurs et aux enseignants du groupe d'utiliser une grille « martyr » d'évaluation de l'oral pour coder la performance, filmée, de vrais élèves. Ensuite, nous avons rassemblé les cinq enseignants du GCEO dans un groupe et les quatre chercheurs dans un autre et nous leur avons demandé d'améliorer la grille pour l'adapter effectivement à leurs terrains respectifs. Nous avons deux questions de recherche au cœur de notre démarche : 1) Quels sont les points de discussion mis en avant par les enseignants et par les chercheurs lors d'un processus de coconception d'une grille critériée évaluant l'oral ? 2) Quelles décisions sont prises pour ajuster la grille ? Les discussions au sein des deux groupes ont été enregistrées et une analyse qualitative de contenu a été réalisée pour répondre à nos questions de recherche.

Les résultats de cette étude ont été le point d'ancrage pour l'ensemble de nos contributions empiriques. Effectivement, les outils utilisés pour les autres études ont été construits sur base des recommandations et préoccupations mises en évidence par les enseignants et chercheurs qui ont participé à cette étude-ci.

Étude 2. Utiliser une grille critériée pour évaluer les résumés oraux de ses pairs : quels fonctionnements et quels effets ?

Dans l'étude 1 nous avons identifié les difficultés ressenties par les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent un outil d'évaluation de l'oral. Du côté des enseignants, l'enjeu du temps nécessaire pour compléter l'outil semble prioritaire. En ce sens, il semblerait que mettre en place un processus d'évaluation par les pairs pourrait les soulager (Colognesi et al., 2020 ; Double et al., 2020). Par ailleurs, une des préoccupations des enseignants est que l'évaluation soit juste et identique pour chacun des élèves. Ainsi, proposer aux élèves, lors d'une évaluation par les pairs, d'utiliser une grille critériée semble être une piste intéressante. D'autant plus qu'il y a encore peu d'informations sur l'effet de l'utilisation d'une grille critériée dans un processus d'évaluation par les pairs pour évaluer l'oral chez des élèves du primaire.

Dans cette étude 2, nous avons donc voulu voir si la maîtrise de la compétence à résumer oralement évolue lors de la mise en place d'un dispositif d'enseignement de l'oral. Pour cela, un dispositif inspiré du dispositif *itinéraire* (Colognesi & Deschepper, 2021) a été mis en place dans deux classes de sixième primaire et une classe de cinquième primaire. Dans ce dispositif, les élèves ont dû faire trois réoralisations (Colognesi et Dolz, 2017). Ils ont reçu des étayages de la part de l'enseignant sur ce qu'est le résumé et sur les éléments à prendre en compte lorsqu'on en fait un (Colognesi et Dolz, 2017). Les élèves ont également participé à une évaluation par les pairs afin de recevoir un feedback sur leur deuxième version (Colognesi et al., 2020). Ce dispositif, d'une durée de 10 à 12 périodes étalées sur 3 semaines, a été pensé en collaboration avec un des enseignants participant au projet, pour nous assurer de son adéquation avec le contexte classe (Svennberg, 2014).

Pour l'évaluation par les pairs, nous avons décidé de mettre en place trois conditions d'évaluation différentes. Dans une première classe, les élèves n'ont reçu aucune aide pour faire l'évaluation par les pairs. Dans une deuxième classe, les élèves ont reçu une grille critériée qu'ils ont pu utiliser librement pour donner des commentaires à leur camarade. Dans la dernière classe, les élèves ont reçu la même grille critériée, mais cette fois-là ils ont reçu la consigne stricte de respecter et de suivre chacun des critères de la grille. La grille utilisée a été construite en collaboration avec les enseignants du GCEO sur base des recommandations de l'étude 1. C'est également cette grille qui a servi à évaluer les productions des élèves lors des trois temps de réoralisation.

Cette étude avait deux questions de recherche spécifiques, à savoir : (1) Le fait de construire une évaluation par les pairs sur la base d'une grille utilisée librement ou de manière imposée impacte-t-il positivement le développement des composantes orales ? ; (2) Comment se passe l'évaluation par les pairs lorsque les élèves n'utilisent pas de grille, ou lorsqu'ils l'emploient librement ou de manière imposée ? Pour y répondre, nous avons suivi une approche mixte séquentielle (Creswell, 1999 ; Creswell & Plano Clark, 2007). Nous avons commencé par réaliser des analyses quantitatives qui nous ont permis d'une part d'identifier l'évolution de la maîtrise des différentes composantes de l'oral au travers des trois versions du résumé réalisé et d'autre part de regarder s'il y a des différences en fonction des trois conditions d'évaluation par les pairs. Ensuite, pour mieux comprendre les résultats quantitatifs, nous avons fait des analyses qualitatives et plus précisément des analyses de contenu sur les échanges entre élèves lors de l'évaluation par les pairs.

Étude 3 : Demander aux élèves du primaire de résumer oralement n'est pas si simple, même avec un appui documentaire

Dans l'étude 2, nous nous sommes servis, pour évaluer les productions des élèves, d'un outil à destination des enseignants, construit sur base des recommandations de notre étude 1. Cependant, lors de cette même étude, les chercheurs ont mis en évidence que contrairement aux enseignants, ils étaient prêts à consacrer du temps à l'évaluation de l'oral et à utiliser un outil de mesure plus complet qui permet une évaluation plus fine. Nous avons donc voulu utiliser une grille construite sur base des recommandations des chercheurs de l'étude 1 pour cerner plus finement la compétence des élèves à réaliser un résumé d'informations à l'oral dans un contexte de recherche et non d'enseignement. Pour cela, nous avons voulu tester le niveau de maîtrise du résumé sans enseignement préalable, puisqu'actuellement, ce non-enseignement est courant dans les classes (Colognesi et al., 2022).

Pour avoir une vision plus précise de cette maîtrise, nous avons voulu placer les élèves dans plusieurs situations de communication différentes. Une première où les élèves font un résumé sans temps de préparation et sans appui documentaire et une deuxième, où les élèves refont un résumé sur le même sujet, mais cette fois-ci en ayant un temps de préparation. Lors de ce deuxième temps de parole, nous avons demandé à la moitié des élèves de faire leur résumé à nouveau sans appui documentaire alors que l'autre moitié a pu utiliser un appui documentaire écrit pour préparer leur résumé. Ces différentes conditions nous ont permis d'obtenir de l'information sur la variation des compétences des élèves dans différentes

situations dans lesquelles un résumé peut être réalisé, à savoir avec ou sans appui documentaire (Pernet-Liu, 2016) et avec ou sans temps de préparation. Par ailleurs, dans la littérature, nous avons identifié que le principe de réoralisation est souvent utilisé dans des dispositifs d'enseignement de l'oral (ex. Colognesi & Deschepper, 2021 ; Coppola et al., 2020 ; Dumais et al., 2014 ; Dolz et al., 2001 ; Sales-Hitier & Dupont, 2022). Ces dispositifs sont souvent évalués dans leur ensemble sans qu'il y ait une analyse fine de quel élément a provoqué quoi chez les élèves. De ce fait, il nous a semblé intéressant d'analyser l'influence de la réoralisation sur la compétence des élèves lorsque celle-ci n'est pas entrecoupée d'enseignement explicite de l'oral. Cette étude avait donc comme objectif de répondre à trois questions de recherche : 1) Quel est le niveau d'aisance des élèves de fin du primaire dans la production d'un résumé oral sur un sujet connu ? 2) Que se passe-t-il quand on leur propose de refaire leur prise de parole ? 3) La consultation d'un appui documentaire sur le sujet avant la prise de parole leur permet-elle de réaliser une meilleure performance orale ?

Concrètement, nous avons réalisé une étude mixte séquentielle auprès de 24 orateurs provenant de deux classes de sixième primaire différentes (Creswell, 1999 ; Creswell & Plano Clark, 2007). Nous avons d'abord réalisé des analyses quantitatives descriptives qui nous ont permis d'identifier la maîtrise des élèves dans 5 des 6 composantes de l'oral identifiées dans notre partie théorique. Un modèle Général Linéaire (GLM) à mesure répétée nous a permis d'identifier les différences entre la première et la deuxième prise de parole et un test de student nous a permis de comparer les performances des élèves qui ont reçu un appui documentaire et celles de ceux qui n'en ont pas reçu. Il est cependant à noter qu'au vu de notre petit échantillon les résultats obtenus sont difficilement généralisables et sont plutôt de l'ordre de l'exploratoire et du descriptif. Ensuite, pour mieux comprendre les résultats obtenus, et pour avoir une compréhension plus fine des éléments qui constituent les résumés réalisés par les élèves, nous avons fait des analyses qualitatives et plus précisément une analyse textuelle des discours des élèves (Micheli & Pahud, 2012).

Étude 4 : Développement d'un instrument de mesure du résumé d'informations à l'oral : ORAToR

Il est à noter que dans les deux études précédentes, nous avons travaillé avec les 6 composantes théoriques mises en évidence dans le chapitre 1 (Colognesi & Hanin, 2020 ; Colognesi et al., 2020). Dans cette nouvelle étude, nous avons voulu identifier les différentes composantes du résumé d'informations à l'oral à travers des analyses quantitatives et ce, pour avoir une meilleure compréhension de ce qu'est le résumé d'informations à l'oral.

Pour y arriver, nous avons à nouveau été confrontés à la nécessité de pouvoir mesurer finement la compétence à résumer oralement des élèves. Il nous a donc fallu, dans un premier temps, consolider notre outil de mesure à destination des chercheurs. Notre objectif ici était d'obtenir les mesures les plus fines, complètes, valides et fiables possibles de l'oral. Pour créer cet outil de mesure, nous nous sommes inspirées des étapes proposées par Reddy (2011) et par Martin et al. (2016). Par ailleurs, nous avons suivi les recommandations de notre étude 1 et nous sommes partis de la grille utilisée pour notre étude 3 (qui a servi d'étude pilote pour cette étude 4). Les résultats obtenus dans notre étude 2 et 3, nous ont également

permis de mieux cerner comment les élèves résument, ce qui a alimenté la construction de notre outil. Nous avons décidé d'ancrer notre travail dans une tâche concrète où les élèves résument tout ce qu'ils savent sur un animal ou un appareil électronique de leur choix sans avoir recours à un appui documentaire. Nous avons nommé l'outil créé ORAToR (Oral Recap Assessment TOol with Reliability).

En plus de créer et de proposer un outil de mesure du résumé d'informations, notre objectif était également de proposer une démarche de construction d'un outil de mesure qui pourrait être utilisée dans des études futures, notamment pour explorer d'autres genres de l'oral. Nous avons donc tenté, dans la création de notre outil, d'allier les qualités des études ancrées dans des situations réelles de communication et les qualités des études ancrées dans une perspective plus psychométrique. Une fois l'outil de mesure construit et la fiabilité interjuge de chacun des critères de la grille vérifiée grâce à des coefficients de corrélation intraclasse (Koo & Li, 2016), nous avons codé les productions, filmées, de 104 élèves. Nous avons ensuite réalisé une analyse factorielle exploratoire afin d'identifier les composantes de cette tâche de résumé.

Étude 5. Analyses de différentes situations de communication du résumé d'informations et leur maîtrise par les élèves

Dans cette étude, nous avons voulu vérifier si les composantes identifiées dans l'étude précédente sont transférables à d'autres situations de communication de résumé et évaluables avec le même outil de mesure (ORAToR). Nous avons donc demandé à 75 élèves de l'étude précédente de résumer oralement tout ce qu'ils savent sur les cinq sens. Pour y arriver, ces élèves ont reçu un appui documentaire d'une page reprenant des informations sur le sujet et ils ont reçu 10 minutes de préparation. Ensuite, ces mêmes 75 élèves ont également dû résumer tout ce qu'ils savent sur leur dernier cours d'histoire, de géographie ou de sciences. Ils pouvaient s'appuyer sur leur cour (qui a donc joué le rôle d'appui documentaire écrit) et ont eu 5 minutes de temps de préparation. Lors des temps de préparation, les élèves ont pu, s'ils le souhaitaient, utiliser une feuille de brouillon à utiliser comme écrit intermédiaire (Cellier & Dreyfus, 2002).

Sur la base des vidéos récoltées, nous avons identifié les critères d'ORAToR qui sont transférables d'une tâche à l'autre. Par ailleurs, au vu du peu d'informations qu'on a sur les compétences à communiquer oralement des élèves de 11-12 ans (Daviault, 2016) nous avons également voulu observer la maîtrise de ces composantes et de ces critères par les élèves pour la tâche de l'étude 4 ainsi que les deux nouvelles tâches de cette étude. L'objectif étant d'identifier s'il y a des différences en fonction de la situation de communication, l'utilisation d'un appui documentaire et d'un temps de préparation. Ainsi, trois questions de recherches ont guidé cette étude : 1) Quelles sont les composantes de la prise de parole que l'on peut identifier dans différentes situations de résumé d'informations ? 2) Quelle est la maîtrise de ces composantes du résumé oral par les élèves de 10-12 ans ? 3) Cette maîtrise diffère-t-elle en fonction de l'utilisation d'une feuille de brouillon, d'un support documentaire ou d'un temps de préparation ?

Pour répondre à ces questions, nous avons à nouveau réalisé des analyses factorielles exploratoires pour chacune des trois tâches. Nous avons également réalisé des analyses descriptives pour mieux cerner la maîtrise des différents critères de la grille par les élèves. Et finalement nous avons réalisé des GLM à mesures répétées pour évaluer les différences de performances des élèves entre les trois tâches, des corrélations pour voir le lien entre le temps de préparation de la prise de parole et la maîtrise des différentes composantes et des tests de student pour comparer la moyenne des élèves à ces composantes en fonction de s'ils ont utilisé ou non un écrit intermédiaire.

En définitive, nos cinq études alimentent les trois grandes questions de recherche que nous nous sommes posées. Les données qualitatives obtenues dans **l'étude 1** nous ont permis de réfléchir à notre première question de recherche, à savoir : « Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent une grille d'évaluation de l'oral ? ». Les résultats obtenus répondent au manque d'outils identifiés dans la littérature et ont servi de socle de réflexion pour la construction des outils de mesure utilisés dans les études suivantes.

L'étude 2, l'étude 3 et l'étude 5 tentent de contrer les limites relatives à la méconnaissance de l'oral et du résumé et ont permis d'alimenter notre deuxième question de recherche : « Quelle maîtrise du résumé d'informations à l'oral ont les élèves de 10 à 12 ans dans différentes situations ? ». Plus précisément **l'étude 2** nous a permis d'identifier la maîtrise de la compétence des élèves à résumer oralement dans un contexte d'enseignement du résumé d'informations à l'oral avec trois réoralisations ainsi que l'impact de la combinaison de l'évaluation par les pairs et de la grille critériée sur cette maîtrise. **L'étude 3** nous a permis de tester l'outil de mesure à destination des chercheurs et de mieux cerner comment les élèves performant lorsqu'on leur demande de faire un résumé sans enseignement préalable. Nous avons également regardé les variations de cette performance en fonction de différentes situations de communication : dans une situation de réoralisation, avec ou sans appui documentaire et avec ou sans temps de préparation. **L'étude 5** nous a permis d'analyser la maîtrise des élèves dans des composantes du résumé d'informations qui ont été identifiées grâce à des analyses factorielles exploratoires réalisées sur trois tâches de résumé différentes.

L'étude 4 apporte des éléments de réflexion à notre troisième question de recherche « Quelles sont les composantes du résumé d'informations à l'oral ? ». Effectivement, nous nous sommes servis des productions d'élèves pour réaliser des analyses factorielles et identifier des composantes de l'oral empiriques et non seulement théoriques pour la tâche réalisée par les élèves. Pour cela, nous avons d'abord dû construire un outil de mesure valide et fiable permettant d'avoir une compréhension empirique de ce genre. Dans **l'étude 5** nous avons vérifié la transférabilité des composantes identifiées dans l'étude 4 à d'autres situations de communication. L'étude 5 permet donc également d'alimenter la question des composantes du résumé d'informations à l'oral, élargie ici à plusieurs situations de résumé d'informations notamment avec ou sans temps de préparation et avec ou sans appui documentaire.

La figure 6 ci-dessous résume les différentes études réalisées et leur lien avec nos questions de recherche. Dans la partie empirique, nous commencerons chacun des chapitres présentant nos études par un rappel de la place de l'étude dans notre fil rouge de thèse et dans l'atteinte de nos objectifs

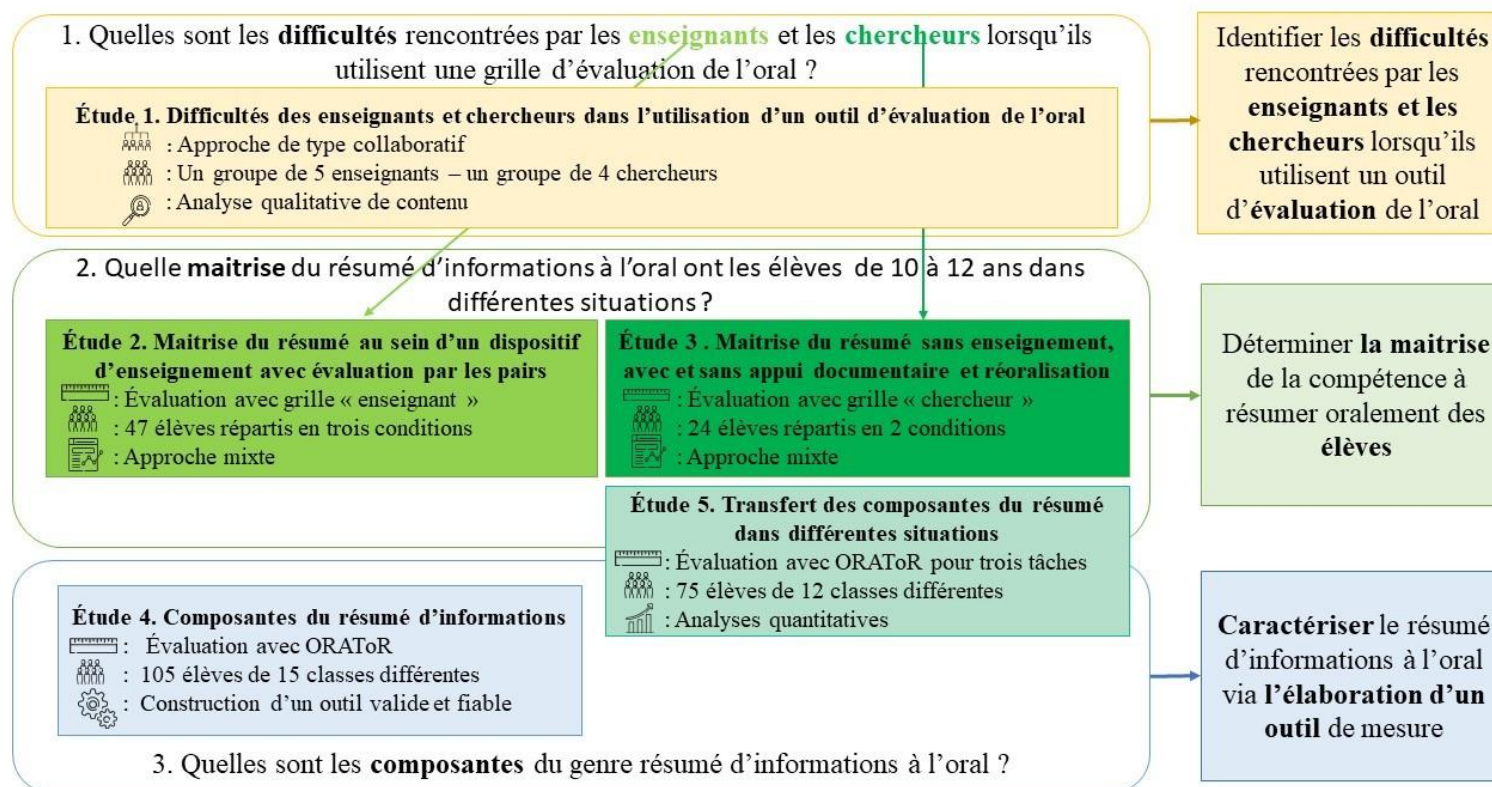


Figure 6. Récapitulatif de nos questions de recherche et de nos contributions empiriques

Partie 3

Contributions empiriques

Chapitre 5

Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur

Points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée (Étude 1)

Pour arriver à identifier la maîtrise par les élèves de la compétence à résumer oralement et pour réussir à caractériser le résumé d'informations à l'oral, il nous a fallu créer des outils d'évaluation adaptés au contexte classe mais également au contexte de la recherche. Pour cela, cette étude 1 s'ancre dans le premier objectif de cette thèse qui est celui d'identifier les difficultés rencontrées par les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent un outil d'évaluation de l'oral. Les résultats serviront de socle de réflexion pour nos quatre autres études.

Résumé de l'article : Devant les difficultés des enseignants et des chercheurs à évaluer efficacement l'oral, les grilles critériées semblent une solution pertinente. Cependant, l'interprétation des critères de la grille varie en fonction du cadre de référence de l'évaluateur. Dans cette étude, une comparaison a été réalisée entre un groupe de cinq enseignants et un groupe de quatre chercheurs dans la conception de deux grilles critériées permettant d'évaluer la compétence à communiquer oralement des élèves de fin de primaire. Les résultats de notre analyse qualitative montrent que les difficultés, les modalités d'utilisation de la grille, les types de justifications et les solutions apportées par les deux groupes professionnels varient quelque peu. Les propos des enseignants sont plus ancrés dans le concret et fortement liés au contexte de la classe. Le groupe des chercheurs, quant à lui, s'est assuré que l'outil construit permet une mesure fine de la compétence à communiquer oralement et s'est interrogé sur l'organisation structurée de la grille construite.

Mots clés : Évaluation de l'oral, grille critériée, processus de coconception, recherche collaborative

Cet article a été publié en 2020 dans la revue *Mesure et évaluation en éducation*. Quelques modifications ont été réalisées afin de renforcer le fil rouge de l'ensemble de la thèse.

Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B. & Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1–37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>

Évaluer l’oral quand on est enseignant ou chercheur

Points de discussion et prises de décision dans la coconception d’une grille critériée

1. Problématique

L’oral occupe une place majeure aussi bien dans la vie quotidienne des élèves (Lafontaine, 2016) que dans l’enseignement, qui se fait en grande partie par le biais du canal de l’oral (Allen, 2017 ; Schneuwly, 1996). La non-maitrise de l’oral peut donc être à l’origine d’une surcharge cognitive qui compliquera la compréhension par l’élève des enseignements donnés et ainsi son entrée dans le processus d’apprentissage (Allen, 2017 ; Sweller et al., 2011).

Malgré la place importante prise par l’oral dans la vie des élèves, celui-ci reste actuellement le parent pauvre de la didactique du français (Gagnon et al., 2017 ; Nonnon, 2016). Par exemple, très peu de recherches s’attardent à la progression développementale typique des élèves en *savoir parler* et en *savoir écouter*⁶ au primaire (Garcia-Debanc, 1999 ; Nonnon, 2016). Ce vide théorique complique la création de séquences didactiques et de critères d’évaluation adaptés à l’âge des élèves (Colognesi et Dolz-Mestre, 2017 ; Nonnon, 2016), tant pour les enseignants que pour les chercheurs.

Plus largement, les informations relatives aux différentes spécificités constituant l’oral sont difficiles d’accès pour les acteurs du terrain (Dumais, 2014 ; Dumais et Lafontaine, 2011) et peu partagées dans la formation initiale des enseignants (Colognesi et Deschepper, 2019). De fait, il n’est pas simple pour les (futurs) enseignants de savoir ce qu’ils peuvent/doivent enseigner et donc évaluer lorsqu’ils envisagent de travailler la compétence à communiquer oralement⁷ de leurs élèves.

D’autant plus que l’oral est indissociable de la personne que représente l’orateur (Alrabadi, 2011 ; Garcia-Debanc, 1999), de son corps, de sa voix (Berdal-Masuy et Renard, 2015 ; Garcia-Debanc, 1999) et de son identité (Garcia-Debanc, 1999 ; Maurer, 2001).

⁶ Le *savoir parler* et le *savoir écouter* sont des termes repris dans les *Socles de compétences* (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013) belges et font référence à la face expressive et réceptive de l’oral.

⁷ Le terme « oral » comprend aussi bien la prise de parole que la compréhension. Dans notre étude, seule la prise de parole a été mobilisée, ce qui correspond à la «compétence à communiquer oralement», d’après Dumais et Soucy (2020). En référence à ces auteurs, c’est cette terminologie que nous utiliserons dans la suite de ce texte.

Couplé à l'aspect volatile de l'oral et au manque de connaissance concernant ces caractéristiques, tout ceci peut rendre son évaluation subjective (Garcia-Debanc, 1999). De plus, l'enjeu est de ne pas évaluer l'oral simplement comme un tout, mais de bien différencier ses composantes propres (Lafontaine et Préfontaine, 2007).

Une voie à explorer pour faire face à ces obstacles et pour faciliter l'évaluation de la prise de parole serait les grilles critériées (Dunbar et al., 2006 ; Lafontaine et Messier, 2009). Cependant, celles-ci sont encore peu nombreuses à être mises à disposition des évaluateurs (Alrabadi, 2011 ; Lafontaine et Messier, 2009) et aussi peu documentées dans la littérature. De plus, pour que leur utilisation soit efficace, il est nécessaire que les critères soient bien compris et appréhendés de manière similaire par l'ensemble des évaluateurs, ce qui n'est pas toujours le cas (Balan et Jönsson, 2018 ; Baume et al., 2004).

L'objectif de cette étude est de contribuer à répondre à cette difficulté d'évaluer la compétence à communiquer oralement des élèves. Pour ce faire, cette étude exploratoire, ancrée dans une recherche collaborative, vise à analyser les discussions et thèmes abordés par des groupes d'enseignants et de chercheurs au sein d'un processus de coconception de grilles d'évaluation. Plus précisément, nous tentons de répondre à deux questions : (a) Quels sont les points de discussion mis en avant par les enseignants et par les chercheurs lors d'un processus de coconception d'une grille critériée évaluant l'oral ? (b) Quelles décisions sont prises pour ajuster la grille ?

2. Cadre conceptuel

Nous abordons d'abord les différentes modalités que peuvent recouvrir les composantes de la compétence à communiquer oralement. Ensuite, les avantages et les difficultés relatifs à l'utilisation des grilles critériées sont identifiés. Enfin, nous terminons par mettre en évidence en quoi la discussion au sein d'un groupe permet de créer des outils d'évaluation plus adaptés à la réalité professionnelle des différents membres.

2.1 Statut et composantes de l'oral

En contexte scolaire, l'oral peut intervenir dans différents types de situations scolaires, qui sont au moins de quatre ordres (Plane, 2015). Premièrement, l'oral intervient dans les situations ordinaires de communication. Deuxièmement, il a lieu dans les situations pédagogiques où sont mobilisées les interactions de la vie quotidienne, par exemple la transmission et l'écoute d'informations, de consignes ou encore lors d'échanges de type questions/réponses (Colognesi et Dolz-Mestre, 2017 ; Lafontaine et Messier, 2009). Considéré comme un *médium* (Dumais et Lafontaine, 2011), il désigne alors une modalité pédagogique (Plane, 2015).

C'est actuellement cette modalité qui est la plus souvent retrouvée au sein des classes (Colognesi et Deschepper, 2019 ; Lafontaine et Messier, 2009). Troisièmement, l'oral peut être considéré comme un *outil d'enseignement* et d'apprentissage, dans les disciplines. On pense alors au rôle de la verbalisation et des interactions dans la construction des

apprentissages, soit l'oral réflexif (Allen, 2017 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Vygotski, 1934/2013) dans une perspective métacognitive (Berger et Büchel, 2013). Quatrièmement, l'oral peut être lui-même un *objet d'apprentissage*. C'est ici que se situe le sujet de notre étude.

Cela sous-entend la mise en place, dans la grille horaire, de séquences didactiques (Colognesi et Dolz-Mestre, 2017 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Dupont, 2019) dédiées au développement de la compétence à communiquer oralement et à son enseignement spécifique (Dupont et Grandaty, 2016). Par ailleurs, ces diverses situations scolaires ne sont pas toujours indépendantes les unes des autres et un certain recoupement peut avoir lieu, ce qui complexifie de ce fait la mise en exergue d'une conceptualisation claire de l'oral (Plane, 2015) et de son évaluation (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001).

Une amélioration dans les différentes composantes de l'oral est observée chez les élèves lorsque l'oral est abordé comme un objet d'enseignement (Colognesi et al., 2020 ; Dolz et Gagnon, 2008 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Dumais et al., 2015). Dans ce cas de figure, trois capacités langagières sont à considérer selon Dolz et al. (1993) : (a) la *capacité d'action* : capacité d'adapter son discours à la situation de communication en respectant les codes structurels d'un type de discours ; (b) la *capacité discursive* : habiletés du locuteur à produire du contenu, tout en l'organisant de manière structurée, claire et cohérente et (c) la *capacité linguistico-discursive* : l'utilisation d'un vocabulaire correct et adapté à la situation de communication ainsi que la mobilisation des règles grammaticales appropriées.

Dans notre contexte, les *Socles belges de compétences – français* (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013) mettent en évidence quatre compétences orales. Bien que, conceptuellement, la capacité, plus décontextualisée, peut se différencier de la compétence, associée à une situation complexe et précise (Perrenoud, 2000), un parallèle relatif peut néanmoins être mis en place (Colognesi et Hanin, 2020).

La première compétence est le fait *d'orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication*. Il s'agit de pouvoir identifier les spécificités du discours telles que les caractéristiques du destinataire, le contexte communicationnel, l'objectif du locuteur, etc. Nous pouvons relier cette compétence à la *capacité d'action* de Dolz et al. (1993).

La deuxième compétence, *élaborer des significations*, regroupe les éléments relatifs au contenu du discours qui peuvent être associés à la *capacité discursive*.

La troisième compétence, *assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message (en utilisant le lexique et la morphosyntaxe)*, met en exergue l'importance d'organiser son discours et d'en faire un tout cohérent, tout en respectant une syntaxe et un lexique appropriés. Cette compétence peut également être rattachée à la capacité discursive, mais aussi à la *capacité linguistico-discursive*.

La dernière compétence répertoriée dans le programme belge peut également, en partie, être reliée à la capacité *linguistico-discursive*. Il s'agit de la compétence *utiliser et identifier les moyens non verbaux*, qui peut être explicitée par le fait d'arriver à soutenir de manière

cohérente son discours au moyen de supports physiques, mais également par l'utilisation de la voix et du corps.

Le tableau 3 propose une mise en relation des capacités langagières avec les compétences mobilisées. Un défi majeur pour les enseignants et les chercheurs est cependant de savoir comment évaluer ces différentes composantes de l'oral.

Tableau 3. Parallèle entre les capacités langagières de Dolz et al. (1993) et les compétences des Socles de compétences – français (FW-B, 2013), repris de Colognesi et Hanin (2020)

Les capacités langagières (Dolz et al., 1993)	Les compétences orales du socle des compétences belge (2013)
Capacité d'action	<i>C1. Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication</i>
Capacité discursive	<i>C2. Élaborer des significations</i> <i>C3. Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message (en utilisant le lexique et la morphosyntaxe)</i>
Capacité linguistico-discursives	<i>C3. (Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message) en utilisant le lexique et la morphosyntaxe</i> <i>C4. Utiliser et identifier les moyens verbaux (et non verbaux)</i>

2.2 Grilles critériées : un moyen pour évaluer l'oral ?

Malgré différents travaux ayant pour objectif de clarifier ce qu'est l'oral (Dumais, 2016), la difficulté des enseignants à se représenter clairement le *savoir parler* et ses composantes représente une contrainte majeure pour évaluer finement l'oral (Colognesi et Deschepper, 2019 ; Colognesi et Dolz-Mestre, 2017 ; Dumais et Lafontaine, 2011). Les grilles critériées seraient une des solutions possibles pour pallier cela (Dunbar et al., 2006), dans une optique tant formative que certificative (Berthiaume et al., 2011).

Comme le mettent en évidence Berthiaume et al. (2011), une grille critériée peut être conceptualisée comme étant un tableau reprenant les différentes dimensions qui seront évaluées par l'enseignant. Chacune de ces dimensions comprend différents critères. Pour chaque critère, une échelle d'appréciation permet à l'évaluateur d'établir le niveau de performance de l'élève.

Les grilles critériées ont l'avantage d'offrir aux évaluateurs un système d'évaluation analytique dans lequel chaque composante est évaluée individuellement et de manière similaire pour chaque individu (Berthiaume et al., 2011). Elles permettent d'obtenir un jugement plus valide, équitable et fiable de la performance de l'élève (Dunbar et al., 2006 ; Pomplun et al., 1998). Par ailleurs, l'établissement des critères finaux peut soutenir les enseignants à se représenter concrètement les objectifs d'apprentissage, ce qui peut les aider à structurer et à préparer leurs cours (Berthiaume et al., 2011) et à assurer l'alignement pédagogique (Biggs, 1996). Les grilles critériées peuvent également servir de base au feedback donné aux élèves (Balan et Jönsson, 2018 ; Berdal-Masuy et Renard, 2015) et leur

permettre de mieux visualiser l'écart entre leur performance et ce qui est attendu par l'évaluateur (Berdal-Masuy et Renard, 2015 ; Berthiaume et al., 2011).

Cependant, il n'existe que très peu de grilles critériées permettant d'évaluer les différentes composantes de la compétence à communiquer oralement (Alrabadi, 2011 ; Lafontaine et Messier, 2009) telles qu'elles ont été présentées *supra*. Effectivement, bien que des grilles permettant d'évaluer la capacité linguistico-discursive ainsi que les comportements verbaux et paraverbaux soient disponibles (Berdal-Masuy et Renard, 2015 ; Dunbar et al., 2006 ; Gregg et Mather, 2002), très peu d'outils se concentrent également sur la capacité d'action et sur la *capacité discursive*.

Par ailleurs, la plupart des critères utilisés dans les grilles s'inspirent de ce qui peut être attendu d'une prestation écrite et, partant, ne permettent pratiquement pas de prendre en compte les spécificités de l'oral (Alrabadi, 2011). Plus largement, les différents prescrits ministériels dans notre contexte ne proposent, à notre connaissance, aucune grille critériée permettant d'évaluer les compétences orales reprises dans le programme. Ce faisant, il est fréquent que les enseignants créent leur propre outil d'évaluation en s'appuyant sur les compétences reprises dans les programmes (Lafontaine et Messier, 2009).

Bien que les grilles critériées permettent d'augmenter la fiabilité de l'évaluateur dans son appréciation de la prestation de l'élève (Berthiaume et al., 2011), elles ne permettent pas de supprimer toute part de subjectivité (Berthiaume et al., 2011 ; Dunbar et al., 2006). En effet, chaque évaluateur est influencé par son propre cadre de référence, construit inconsciemment au fil de ses expériences personnelles (Coen et al., 2008 ; Coen et Pellegrini, 2011). Les utilisateurs de la grille n'ont également pas toujours le niveau d'expertise suffisant pour comprendre et employer l'outil comme prévu par ses créateurs (Balan et Jönsson, 2018). Ces différents constats expliquent en partie le fait que le coefficient de fidélité interjuges entre deux utilisateurs d'une grille critériée évaluant l'oral tend à ne pas être très élevé (Dunbar et al., 2006 ; Pitts et al., 2002).

Par ailleurs, il semble assez complexe de traduire une compétence en critères opérationnalisables (Bouwer et al., 2023) et d'établir un score seuil permettant de déterminer objectivement si l'élève atteint ou non chacun des critères de la grille (Derycke, 2000). De plus, la somme des différents critères ne permet pas toujours de refléter efficacement la prestation globale de l'élève ni d'obtenir une évaluation complète de ce qui est mesuré (Bouwer et al., 2023 ; Derycke, 2000).

La diminution des échelons de l'échelle d'évaluation ainsi que l'affinement de leur signification sont des premières pistes de solution permettant d'augmenter la similarité de réponse entre différents évaluateurs (Dunbar et al., 2006). Une deuxième possibilité est de permettre aux évaluateurs de discuter entre eux de la signification des différents critères afin qu'ils puissent se créer des standards similaires, ce qui augmente ainsi la fidélité interjuges (Dunbar et al., 2006 ; Pitts et al., 2002). Cette solution permet également une compréhension de la grille plus uniforme et une meilleure appropriation des concepts sous-tendant la grille (Berthiaume et al., 2011 ; Dunbar et al., 2006).

Notons toutefois que d'autres outils d'évaluation existent au-delà des grilles, par exemple le dossier d'apprentissage (Derycke, 2000), les méthodes holistiques ou encore les productions de référence (Bouwer et al., 2023). Ils permettent de pallier certaines difficultés relatives à l'utilisation d'une grille critériée en augmentant notamment la validité de l'évaluation et sa rapidité d'exécution (Bouwer et al., 2023). Cependant, comme nous l'avons expliqué *supra*, pour un objet comme l'oral dont les différentes composantes restent floues pour la plupart des évaluateurs, l'utilisation d'une grille critériée permet d'indiquer clairement les différents points d'attention à avoir. C'est pour cette raison que nous avons choisi de nous concentrer sur cet outil, tout en restant attentif à ses désavantages et options de rechange.

2.3 Discussions entre évaluateurs : un moyen pour améliorer les grilles critériées ?

La discussion est un processus dynamique qui peut provoquer des négociations de sens entre les différents participants (Gan et al., 2009). C'est le cas notamment au sein d'un conflit sociocognitif, où un groupe de pairs d'avis contraire est amené à discuter afin de résoudre un problème (Buchs et al., 2008). Dans cette optique, il est nécessaire qu'il y ait des discussions, des malentendus ainsi que des désaccords entre les participants pour que les représentations de chacun se confrontent à celles des autres (Vinatier, 2010). Ainsi, les acteurs de la conversation sont poussés à argumenter et à expliciter leurs points de vue, ce qui peut stimuler la production d'idées créatives et de qualité (Morrisette et al., 2012). La prise en compte des différents points de vue permet également d'augmenter le degré d'expertise de chacun par rapport au thème abordé (Buchs et al., 2008 ; Morrisette et al., 2012).

Cependant, ces conséquences positives ne se réalisent pas systématiquement (Buchs et al., 2008 ; Darnon et al., 2006). En effet, elles sont plus marquées lorsque les participants se concentrent sur la tâche en suivant une régulation épistémique qui leur permet d'intégrer l'opinion de chacun, plutôt qu'une régulation relationnelle centrée sur la comparaison et la sélection d'une seule bonne réponse (Buchs et al., 2008 ; Darnon et al., 2006).

Plus largement, dans une démarche de révision d'un outil, les discussions entre acteurs de terrain font émerger de multiples savoirs d'expérience (Mottier Lopez, 2015b) qui participent à un meilleur ajustement de l'outil à la réalité professionnelle des membres de la discussion (Morrisette et al., 2012). Ces savoirs d'expérience sont spécifiques à chacun (Coen et Pellegrini, 2011 ; Morrisette et al., 2012). Cependant, certaines similitudes peuvent être retrouvées en fonction du groupe professionnel (Jorro, 2009). Par exemple, les chercheurs tendent à apporter des éléments de réflexion autour des cadres théoriques et des procédures méthodologiques (Morrisette et al., 2012). Les enseignants vont plutôt se référer aux contraintes concrètes du système scolaire et aux expériences vécues en interaction avec les élèves et leurs collègues (Morrisette et al., 2012). Cette intégration des différents cadres de référence et savoirs expérientiels constitue notamment une caractéristique importante des recherches collaboratives (Desgagné et Larouche, 2010 ; Mottier Lopez, 2015a, 2015b ; Vinatier, 2010).

Pour que ces partages puissent avoir lieu, en plus du contrat explicite qui lie les partenaires sur leurs modes de fonctionnement et des buts à atteindre, deux aspects sont nécessaires. Premièrement, le *contrat réflexif*, mis en évidence par Bednarz et al. (2012). D'après les auteurs, il s'agit de :

Règles plus implicites [qui] se construisent dans l'interaction, au fil des rencontres, en fonction des partenaires, de leurs attentes, des rapports qu'ils établissent entre eux, en fonction, somme toute, du besoin de se comprendre, de coordonner ses efforts, d'une rencontre à l'autre, vers une cible qui elle-même comporte une part d'indétermination et qui se négocie au fil des interactions des partenaires (p. 6).

Deuxièmement, pour justement atteindre l'objectif, un dispositif de *modération sociale* (Mottier Lopez et al., 2012) permet le consensus nécessaire à l'intégration des différents apports.

2.4 Objectifs de cette étude

Comme nous l'avons expliqué *supra*, les grilles critériées sont un moyen parmi d'autres d'évaluer les différentes composantes de l'oral, avec l'avantage que les critères, s'ils sont bien construits et formulés, permettent de clarifier les aspects auxquels l'évaluateur doit être attentif (Dunbar et al., 2006). Cependant, l'interprétation et l'utilisation des critères peuvent varier d'un évaluateur à l'autre (Dunbar et al., 2006) puisque chacun est influencé par son cadre de référence, par son terrain professionnel (Coen et al., 2008 ; Coen et Pellegrini, 2011 ; Jorro, 2009) et par son niveau d'expertise (Balan et Jönsson, 2018). La discussion (Dunbar et al., 2006 ; Pitts et al., 2002) semble une piste intéressante pour pallier ces difficultés et pour adapter la grille aux contraintes professionnelles de chacun.

Cette étude, à visée compréhensive, est ancrée dans les sciences de l'éducation et dans la didactique du français. D'une part, son objectif est d'en apprendre plus sur les points d'attention d'un groupe d'enseignants et de chercheurs dans un processus de coconception d'une grille critériée permettant d'évaluer les composantes de la compétence à communiquer oralement. D'autre part, elle vise à mieux comprendre les décisions qui sont prises au sein des groupes pour améliorer la grille. La visée à plus long terme de ce projet est de réaliser une cartographie des compétences orales des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles afin d'identifier les difficultés des élèves dans ce domaine et de les soutenir plus efficacement.

Pour y arriver, la création d'outils d'évaluation de l'oral utiles, utilisables et acceptables (Tricot et al., 2003) aussi bien dans le domaine de l'enseignement que de la recherche semble une étape indispensable. Analyser les points de tension et d'accord d'un groupe d'enseignants et d'un groupe de chercheurs quant à l'utilisation d'une grille critériée est la première étape que nous suivons pour mieux comprendre les obstacles rencontrés lorsqu'ils utilisent cet outil pour évaluer une performance orale. Cette compréhension permettrait de concevoir des outils plus en adéquation avec les besoins de ces deux corps de métiers.

3. Méthodologie

3.1 Contexte de l'étude

Cette étude s'inscrit dans un projet plus large au sein duquel plusieurs étapes (explicitées ci-après) ont été suivies pour construire des grilles critériées permettant d'évaluer la compétence à communiquer oralement. Il s'agit d'une recherche collaborative (Desgagné et Larouche, 2010 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015) au sein du Groupe collaboratif pour l'enseignement de l'oral (GCEO). Comme tout groupe collaboratif, le GCEO a pour objectif de faire émerger une activité de production de connaissances, mais aussi de permettre le développement professionnel de chaque catégorie d'acteurs (Bourassa et al., 2007). Ce groupe rassemble 15 participants : 6 formateurs d'enseignants (didacticiens et psychopédagogues), 5 enseignants et 4 chercheurs universitaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (3 spécialisés en sciences de l'éducation et 1 en didactique du français). Bien que tous les membres du groupe aient été sollicités pour un travail sur les grilles critériées, nous nous concentrons ici uniquement sur les données relatives aux enseignants et aux chercheurs, qui sont pertinentes pour nos questions de recherche.

3.2 Participants

Deux sous-groupes ont fonctionné en parallèle dans un processus de coconception d'une grille d'évaluation, explicité dans la section suivante. Le groupe d'enseignants est composé de quatre institutrices au primaire et d'une enseignante de français au secondaire inférieur⁸. Le groupe de chercheurs est constitué de trois femmes (deux professeures et une doctorante) et d'un homme (professeur), tous impliqués en sciences de l'éducation et dans la formation des enseignants. Le Tableau 4 donne à voir des détails relatifs à ces participants. En plus des participants, un chercheur référent⁹ était présent dans chacun des groupes pour jouer le rôle de médiateur.

⁸ En Belgique, l'enseignement obligatoire est divisé en deux niveaux successifs : (a) l'enseignement primaire, allant de la 1^{re} année à la 6^e année, et accueillant des enfants de 6 à 12 ans et (b) l'enseignement secondaire, allant de la 1^{re} secondaire jusqu'à la 6^e ou 7^e année, en fonction des options choisies. Les enseignants du primaire peuvent soit être titulaires de leur classe et ne travailler que dans celle-ci, soit être enseignants volantset enseigner dans diverses classes de différentes années.

⁹ Les chercheurs qui ont créé et organisé l'étude ne sont pas les mêmes que les participants membres du sous-groupe chercheur. Les chercheurs organisant l'étude seront nommés «chercheurs référents» dans la suite de cet article afin de les différencier des chercheurs ayant un rôle de participant.

Tableau 4. Profil des participants de l'étude

Participant	Fonction	Âge	Années d'expérience	Autres informations
E1	Enseignante de français en secondaire	42	20	Enseigne en S2, S3 et S4 ⁱ
E2	Enseignante en primaire	25	4	Enseigne en P1, P2, P4 P5, P6
E3	Enseignante en primaire	36	18	Enseigne en P4
E4	Enseignante en primaire	24	3	Enseigne en P4
E5	Enseignante en primaire	32	11	Enseigne en P3
C1	Doctorante	47	1	A été institutrice primaire
C2	Professeure	31	2	
C3	Professeure	43	7	
C4	Professeur	42	3	A été instituteur primaire et formateur d'enseignants

Note. C = chercheur, E = enseignant

3.3 Supports utilisés dans l'étude

Deux outils ont été constitués en amont de notre étude. Premièrement, 40 enregistrements vidéo ont été recueillis auprès d'élèves de 11 et 12 ans de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui ont dû répondre à la consigne suivante : « Explique oralement à ton camarade ce que tu sais de cet animal »¹⁰.

Deuxièmement, les chercheurs référents ont créé une première version de la grille (V1) sur la base des travaux de Dolz et al. (1993), de Gregg et Mather (2002), de Colognesi et al. (2020) et des *Socles de compétences* (FW-B, 2013). Dans cette première version, les capacités langagières de Dolz et al. (1993) constituent les différentes dimensions de la grille, tandis que les compétences du programme belge fondent les sous-dimensions de celles-ci. Par ailleurs, nous avons tenté de transformer les différentes notions théoriques relatives à ces compétences et capacités au travers des différents critères. Cette grille a été utilisée pour évaluer 20 des vidéos susmentionnées. Ce premier codage a permis de supprimer deux critères redondants, d'en subdiviser un et d'en reformuler certains, ce qui a donné lieu à une deuxième version de la grille (V2).

¹⁰ Les vidéos utilisées comme support dans notre étude ont été récoltées dans l'optique de mesurer les prérequis des élèves dans les différentes composantes de l'oral sans enseignement préalable. Ainsi, aucune séquence d'apprentissage ne précède l'enregistrement de ces vidéos.

Au sein de cette grille, une échelle de mesure à quatre niveaux (allant de zéro « non, on ne retrouve pas cette information dans le discours de l'élève » à trois « oui, on retrouve cette information de manière remarquable dans le discours de l'enfant ») est ajoutée. De plus, pour certains items, un comptage du nombre de fois où l'information est présente dans le discours de l'enfant est prévu.

3.4 Récolte des données

C'est au départ de la version 2 de la grille que les membres du groupe ont été invités, individuellement, à coder trois vidéos différentes. Ensuite, les participants se sont regroupés par « métier » (les enseignants et les chercheurs) avec comme consignes de discuter de leur utilisation de la grille et de négocier des ajustements pour la rendre plus efficace dans des situations pouvant être vécues dans leur cadre professionnel. Ces échanges, sur lesquels se concentre cette étude, ont pris un peu plus d'une heure et demie et ont donné lieu à deux grilles retravaillées (V3) : celle des enseignants et celle des chercheurs.

Ces versions ont ensuite été mises à l'épreuve : chaque participant a codé une autre vidéo avec les deux grilles créées et a donné son avis sur celles-ci lors d'une discussion avec l'ensemble du groupe collaboratif. Par la suite, les différents sous-groupes se sont retrouvés pour ajuster encore la grille afin d'aboutir à une version finale (V4). Tous les échanges ont été enregistrés et retranscrits. Les différentes versions des grilles ont été conservées. Les diverses étapes explicitées ci-dessus sont reprises dans la Figure 7.

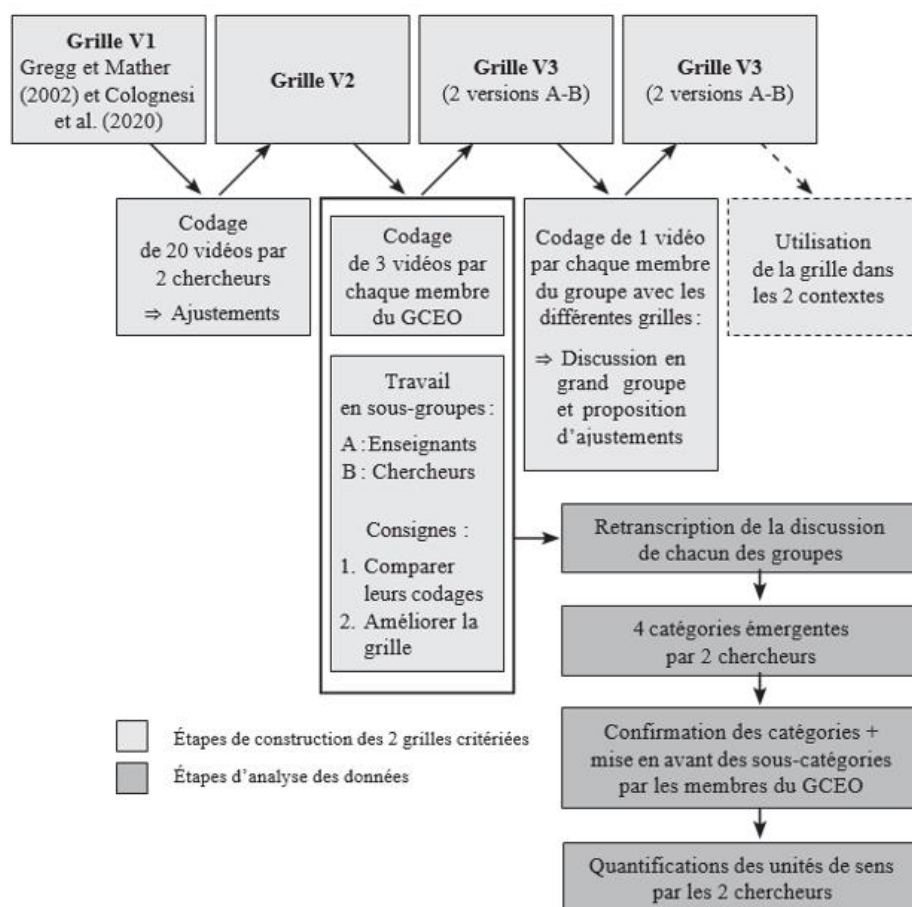


Figure 7. Synthèse du processus de coconception de la grille critériée et de l'analyse des données

3.5 Analyse des données

L'analyse des données se concentre sur les échanges réalisés en sous-groupes professionnels dans le but de construire une troisième version (V3) de chacune des grilles (voir Figure 7). La retranscription de ces échanges représente un peu plus de 7000 mots pour chaque sous-groupe. Comme l'ont préconisé Bourassa et al. (2007), l'analyse des données n'a pas uniquement été menée par les chercheurs référents, mais également par l'ensemble des membres du groupe collaboratif, en suivant les prescriptions de L'Écuyer (1990) pour un travail sur un modèle ouvert.

Pour commencer, une lecture préliminaire des retranscriptions a été réalisée par les chercheurs référents, ce qui leur a permis de faire émerger quatre grandes catégories. Ensuite, ces catégories ont été présentées aux autres membres du groupe collaboratif, qui ont réalisé à leur tour une analyse de contenu sur la base des mêmes entretiens. Ainsi, les différents

membres du groupe collaboratif ont pu travailler sur le même recueil de données, avec l'objectif de croiser les regards et d'ainsi augmenter la fiabilité de l'analyse.

Puis, les chercheurs référents ont pris connaissance de toutes les remarques mises en avant par les membres du groupe et ont regroupé les commentaires allant dans le même sens. Ensuite, ils se sont servis de l'ensemble de ces avis pour affiner les catégories, pour les stabiliser et pour en dégager des sous-catégories. Les membres du groupe ont également été amenés à comptabiliser les unités de sens pour chacune des sous-catégories. Par la suite, ce comptage a été retravaillé plus finement par les chercheurs référents. En tout, 483 unités de sens ont été comptabilisées. Pour synthétiser l'analyse, une schématisation d'après le modèle de Coppe et al. (2018) a été réalisée par les chercheurs référents (voir Figure 8). Elle est présentée dans la section suivante.

4. Résultats

La Figure 8 donne à voir la synthèse des catégories et sous-catégories résultant de l'analyse réalisée. Les grands ensembles y représentent les quatre catégories identifiées à la fois chez les enseignants et les chercheurs : (a) *Questionnements et difficultés*, (b) *Modalités à suivre pour utiliser cette grille*, (c) *Types de justifications* et (d) *Pistes d'amélioration et de solution*. Les trois premières renvoient à notre première question de recherche (les points discutés par les acteurs), tandis que la dernière catégorie apporte des éléments de réponse à notre seconde question de recherche (les décisions et ajustements).

Dans la Figure 8, pour chacune des catégories, les rectangles correspondent aux sous-catégories établies. Plus ces rectangles sont proches du centre, plus les unités de sens classées dans cette sous-catégorie sont nombreuses. Dans chacun des rectangles, une jauge permet de comparer la représentativité de la sous-catégorie pour chaque groupe : la partie claire de la jauge correspond au groupe des enseignants, tandis que la partie foncée s'applique aux chercheurs. Les différentes catégories et sous-catégories sont présentées dans les lignes suivantes, avec des verbatim emblématiques pour les illustrer. Ainsi, relativement à notre première question de recherche, trois grandes catégories de points de discussion ressortent des interactions : des questionnements et difficultés, des modalités envisagées pour utiliser la grille et des aspects qui permettent de justifier les choix opérés dans l'utilisation des critères.

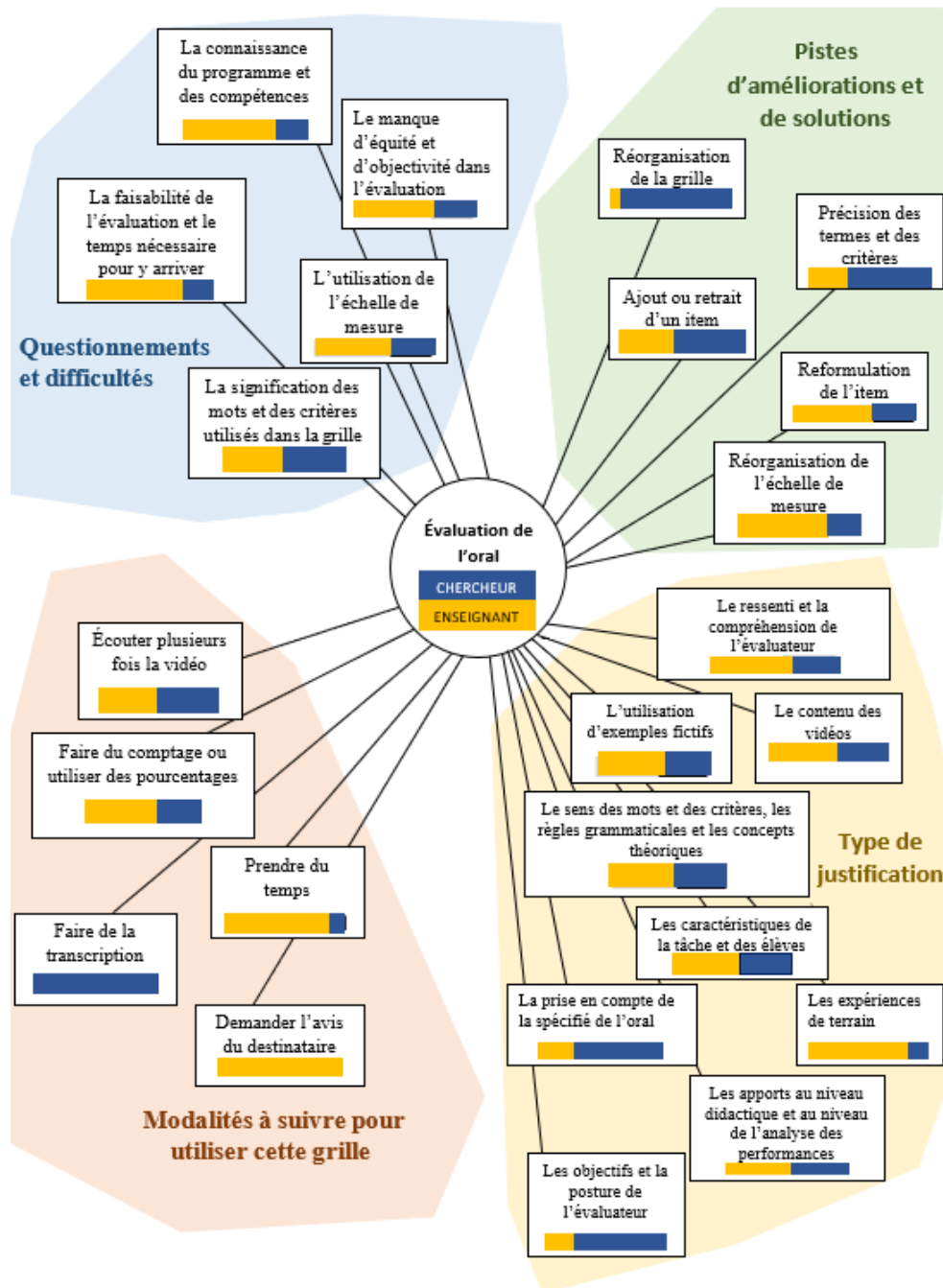


Figure 8. Schématisation des catégories et sous-catégories relatives à l'évaluation de l'oral, du point de vue des enseignants et des chercheurs

4.1 Questionnements et difficultés

L'analyse réalisée met en évidence de manière massive (24 unités de sens pour les enseignants et 23 pour les chercheurs) la difficulté de comprendre « la signification des mots et des critères utilisés dans la grille ». Les participants, qu'ils soient enseignants ou chercheurs, parlent de manière identique du manque de transparence de certains critères, de ceux qui ne sont pas assez explicites et/ou qui pourraient susciter une compréhension différente d'un utilisateur de la grille à l'autre. Cela pose la question de la convertibilité en informations de toute production orale.

Pour moi, l'item sur le nombre d'idées différentes énoncées, c'était assez flou.
J'ai un peu beugué. Qu'est-ce qu'une idée ? C'était assez flou. (E1)

Et il y avait l'item sur le nombre d'informations originales. Mais à partir de quand une information est-elle originale ? (C3)

Ensuite, « l'utilisation de l'échelle de mesure » est également une difficulté repérée dans les discussions qui est typique de l'évaluation par compétences (Dupont et al., 2019). Les participants se questionnent sur la manière dont ils doivent interpréter les différents niveaux de l'échelle de mesure. Ils débattent aussi de l'adéquation entre le type d'échelle proposé et le critère associé. Ce type de raisonnement est plus présent chez les enseignants (15 unités de sens) que chez les chercheurs (6 unités de sens). Malgré cette différence, les mêmes types de réflexion ressortent dans les deux groupes.

Oui, c'est en fait des modalités 0 1 2 3. Je pense qu'il faut peut-être mettre entre « oui » et « oui de manière remarquable ». Il faut peut-être ajouter [un niveau intermédiaire]. (E5)

J'ai également eu du mal à sélectionner le « 1 = partiellement » et le « 2 = oui ». (C1)

La question de « la faisabilité de l'évaluation et du temps nécessaire pour y arriver » émerge également : les participants se demandent si la grille et les critères peuvent être utilisés facilement dans leur contexte d'utilisation. Le temps nécessaire pour utiliser la grille dans un contexte de classe est notamment au centre des discussions dans le groupe d'enseignants (11 unités de sens). Les chercheurs (3 unités de sens), quant à eux, se centrent plutôt sur les aspects annexes à la prestation de l'élève qui ont pu influencer l'évaluation réalisée.

Bien, en fait, moi, je me disais que si c'était à faire pour une classe, c'est infaisable passer 20 minutes à corriger une copie. (E3)

Si on veut bien évaluer ce critère, il faut changer la consigne donnée pour la tâche. (C4)

Les deux groupes mettent aussi en évidence que certains critères ne permettent pas une « évaluation juste et équitable de l'élève », notamment à cause de la part de subjectivité de l'évaluateur ou encore parce que les élèves qui parlent plus ont plus de risques de commettre

des erreurs pour certains critères (6 unités de sens chez les enseignants et 3 chez les chercheurs). De plus, une réflexion quant aux « compétences orales » elles-mêmes a été menée par les participants des deux groupes (3 unités de sens chez les enseignants et 1 chez les chercheurs).

Parce que, dans le programme, pour les unités lexicales, il n'y a pas aussi tout ce qui est liaison et tout ça ? (E2)

Je me suis dit qu'il y avait peut-être d'autres catégories en langage oral, mais je n'étais pas familière avec ça. (C2)

4.2 Modalités à suivre pour utiliser la grille

L'analyse révèle que, dans les deux groupes, les participants ont abordé ce qu'ils sont prêts à faire pour utiliser la grille le plus correctement possible ou, au contraire, ce qu'ils n'envisagent pas de faire. À une fréquence similaire dans les deux groupes (4 unités de sens pour chacun), les participants discutent du fait de « regarder plusieurs fois la vidéo » ; ils mettent en avant la nécessité, mais également la lourdeur de cette procédure.

Non, mais, je veux dire, il faut déjà regarder la vidéo plein de fois. (E1)

En me disant, si je suis chercheur, je n'ai en fait aucun problème à revoir la vidéo ou à retranscrire effectivement. On aura besoin des retranscriptions pour pouvoir compter ou mettre en fluo. (C4)

Plusieurs autres stratégies sont évoquées, dont « compter le nombre de mots » et « prendre du temps » par les deux groupes. Seuls les chercheurs abordent le fait de « retranscrire le contenu », alors que les enseignants expliquent qu'ils s'aideraient de « l'avis des autres élèves de la classe » pour compléter les items.

Par ailleurs, les enseignants ont eu tendance à réfléchir de manière plus globale en se demandant ce que leurs collègues, de manière générale, seraient prêts à faire pour utiliser la grille. Les chercheurs ont plutôt mis en évidence les stratégies qu'ils ont mises en place eux-mêmes pour réaliser la tâche. De plus, ils ont à plusieurs reprises mis en avant que, s'ils sont prêts à prendre du temps, à faire de la retranscription ou encore à regarder plusieurs fois la vidéo, c'est justement parce que leur position de chercheur et les caractéristiques qui y sont associées leur permettent/demandent de le faire.

4.3 Types de justifications

Au cours des échanges, les participants ont également justifié à plusieurs reprises la manière dont ils ont évalué les trois vidéos et précisé les raisons sous-tendant leur volonté de modifier certains critères.

Dans les deux groupes, le « ressenti et la compréhension de la situation » sont utilisés massivement. Ainsi, les participants explicitent leurs avis par ce qu'ils ont eux-mêmes vécu et pensé (32 unités de sens pour les enseignants et 25 pour les chercheurs).

Là, c'est vraiment chouette, je trouve. C'est vraiment une bonne question. (E1)

Je crois que ça ne va pas être facile. (C3)

Dans les deux groupes, les participants reprennent ce qui a été dit ou fait par les élèves pour justifier leurs propos. Ils se servent aussi du « contenu des vidéos » et des différences dans les prestations des élèves pour conforter leur raisonnement (24 unités de sens pour les enseignants et 17 pour les chercheurs).

Moi, j'avais mis 2 parce que [l'élève] le disait quand même. En commentaire, j'ai mis que ça arrivait tard, mais il en parle. J'ai mis 2 pour ça. (E3)

Je trouve qu'il y a une introduction. [L'élève] dit quand même « je parle d'un animal ». C'est ça qu'il dit. (C1)

Les participants des deux groupes n'hésitent pas à inventer des « exemples fictifs » pour expliciter leur raisonnement (23 unités de sens pour les enseignants et 18 pour les chercheurs). Ils s'appuient également sur des « éléments trouvés dans la littérature, sur des règles grammaticales ou encore sur la signification d'un mot ou d'un critère » pour justifier leur choix (17 unités de sens pour les enseignants et 11 pour les chercheurs). Plus précisément, les enseignants ont plutôt tendance à revenir sur le sens du critère comme énoncé dans la grille, alors que les chercheurs vont plutôt se centrer sur différents concepts théoriques qui pourraient appuyer leurs propos.

Pour l'introduction, moi, je m'étais arrêté sur les mots « introduction », « introduis ». Je me suis donc dit que ce n'était pas introduit. (E2)

En fait, c'est parce qu'il y a de l'intonation grammaticale et de l'intonation expressive. Il y a deux types d'intonation. (C3)

Les « caractéristiques de la tâche ainsi que des élèves » servent aussi dans les justifications. Les participants des deux groupes (13 unités de sens pour les enseignants et 10 pour les chercheurs) mettent en évidence que certains critères ne semblent pas pertinents dans le cadre de la tâche proposée, mais qu'ils pourraient l'être dans un autre contexte, d'où l'importance de les garder. Se pose ici la question de l'évaluation et de sa fonction : une seule grille peut-elle être universelle et compatible avec l'ensemble des productions orales scolaires ? Les enseignants, plus souvent que les chercheurs, ont également mis en évidence les acquis et les difficultés des élèves de fin de primaire pour justifier la pertinence de certains critères.

Avec des 6e années, [si les élèves se trompent] 50 % [du temps], ils doivent avoir 0. Ça veut dire que ce n'est pas compréhensible. (E3)

Les phrases grammaticalement correctes et les temps corrects, je pense que c'est simplement des accords pour tout le monde. On est dans des phrases toujours à l'indicatif présent, donc je ne pense pas que ce soit un bogue. (C3)

Enfin, les enseignants (12 unités de sens), beaucoup plus que les chercheurs (1 unité de sens), expliquent leurs choix en faisant appel à leur « expérience de terrain » : ils se basent sur ce qu'ils ont déjà vécu en classe pour venir appuyer leurs propos.

En expression écrite, c'est ce qu'on fait. Moi, je compte le nombre de mots écrits, puis je fais le pourcentage. (E5)

Par exemple, dans un truc où on avait trouvé des tablettes et tout, [les élèves] misaient tellement sur leur posture, leurs gestes et tout qu'ils oubliaient de faire attention à leurs phrases, donc il faut aussi en tenir compte. (C4)

Bien que les enseignants utilisent à plusieurs reprises, tout comme dans l'extrait précédent, ce qu'ils font à l'écrit pour argumenter leur choix pour l'oral, les deux groupes vont également s'attarder sur les « spécificités de l'oral » comparativement à l'écrit pour justifier leurs choix (3 unités de sens pour les enseignants et 10 pour les chercheurs).

Moi aussi, je me suis basée sur la cohérence. Je me suis dit qu'à partir du moment que c'est fait oralement, c'est vrai que tu ne vas peut-être pas faire aussi attention sur tes mots-liens, etc. (E5)

Moi, je n'ai justement pas écrit en me disant que le risque, si j'écris, c'est de passer en évaluation de l'écrit, et pas en évaluation spontanée de l'oral. (C3)

Tous les participants utilisent également ce que la grille pourrait leur « apporter dans leur pratique » pour justifier leur raisonnement. Plus précisément, pour justifier la pertinence de certains critères de la grille, les chercheurs mettent en évidence la possibilité d'une mesure fine et approfondie des prestations des élèves grâce à ceux-ci (10 unités de sens). Les enseignants insistent plutôt sur ce que cette grille et ses critères pourraient leur apporter sur le plan didactique, notamment dans la possibilité de donner une rétroaction constructive aux élèves (9 unités de sens). Cela devient possible, à condition que ladite grille s'inscrive dans le cadre d'un dispositif d'enseignement-apprentissage et qu'elle soit suffisamment fonctionnelle pour permettre la rétroaction vers les élèves.

Et on peut discuter avec l'enfant, voilà. On peut regarder avec lui la vidéo et constater qu'il donne beaucoup d'idées, mais toutes dans la même catégorie. (E1)

Mais là, je vois assez bien le chercheur vraiment identifier les procédés utilisés par l'enfant pour élaborer ou pas les idées. (C3)

Les « objectifs poursuivis ainsi que la posture de l'évaluateur » sont aussi abordés, mais peu fréquemment (2 unités de sens chez les enseignants et 7 pour les chercheurs). Ils ont une influence certaine sur la direction prise dans la discussion des chercheurs. Ceux-ci mettent en avant qu'une de leurs fonctions en tant que chercheurs est de mesurer les performances de l'élève, ce qui influencera leur manière d'utiliser et d'améliorer la grille. Par ailleurs, ils vont également se baser sur les projets de recherche ultérieurs pour justifier certains changements à apporter à la grille.

Oui, mais je suis sûr que si tu mets ça dans la main des profs, ils s'attendent à un high level et ils ne vont jamais noter 3. (E1)

Comment on veut montrer un écart qui peut-être se réalisera si on a déjà mis 3 de manière non déficitaire ? Je me dis qu'ici, en tant que chercheur, si on mesure, il ne faut pas être trop « généreux ». (C4)

La notion de catégorie m'intéresse plus que celle d'idée, surtout si on veut travailler après sur les connecteurs logiques. (C3)

Notre seconde question de recherche concerne les ajustements que les participants envisagent ou ont réalisés au fil de leurs échanges. Il est donc question ici des pistes d'amélioration et de solution.

4.4 Pistes d'amélioration et de solution

La plupart des unités de sens répertoriées dans cette catégorie sont des solutions proposées directement par les participants en réponse « aux questionnements et difficultés » présentés *supra*.

La proposition de « réorganiser l'échelle de mesure » est la solution la plus représentée (33 unités de sens pour les enseignants et 9 pour les chercheurs). Cette constatation est cohérente avec le fait que de nombreux questionnements ont été mis en évidence dans les deux groupes par rapport à « l'utilisation de l'échelle de mesure ». D'autant plus que le nombre de modalités dans l'échelle peut influencer le positionnement.

Ce type de solution permet également de diminuer certaines difficultés relatives à la « faisabilité et à l'équité dans l'évaluation ». La solution de faire varier l'étalonnage de l'échelle en fonction du critère est proposée par les deux groupes. Cependant, les enseignants décident d'inclure l'explication du code de l'échelle au sein de la grille pour avoir des repères plus concrets de ce qui est attendu pour chaque item. Dans leurs discussions, les enseignants prennent ainsi le temps, pour chaque critère, d'identifier le code qui sera utilisé. De leur côté, les chercheurs gardent un code à l'extérieur de la grille et vont passer moins de temps à changer l'échelle de mesure. Cette volonté de changer l'échelle de mesure est facilement visible dans les deux nouvelles grilles, mais est plus marquée dans la version des enseignants, pour lesquels le travail sur l'échelle de mesure est le plus grand changement apporté à la grille (voir Figure 9).

Afin de répondre aux difficultés relatives à la « signification des mots et des critères utilisés dans la grille », trois types de solutions ont été abordés par les participants. D'abord, la plus utilisée chez les enseignants (17 unités de sens contre 10 pour les chercheurs) est la « reformulation » de certains critères. Ensuite, les deux groupes vont « rajouter » certains critères afin de séparer chaque idée les unes des autres, puis d'en « supprimer » d'autres pour simplifier la grille. Cette technique semble utilisée un peu plus par les chercheurs (15 unités de sens contre 10 pour les enseignants). Enfin, « préciser » ce qu'un critère signifie, notamment au sein d'un document annexe permettant à l'évaluateur d'avoir plus

d'informations sur la manière dont il doit utiliser la grille, est également plus utilisé chez les chercheurs (12 unités de sens contre 4 pour les enseignants).

La « réorganisation de la grille » est également abordée à raison d'une seule proposition d'amélioration allant dans ce sens chez les enseignants. Ceux-ci vont transférer un des items de la compétence 1 vers la compétence 2 (voir critère coloré dans la Figure 10). Quant aux chercheurs, c'est le type de solution qui a eu le plus d'impact et d'influence sur leur nouvelle version de la grille (10 unités de sens). Comme le montre la Figure 10, les chercheurs ont modifié le système de la grille, de sorte que certaines parties ne fonctionnent plus de la manière initialement prévue. Par exemple, ils vont imaginer un système en arbre qui permet au chercheur de retranscrire certains éléments du discours de l'élève afin de pouvoir analyser plus finement les productions.

Version utilisée en début de discussion (V2) :

3- Organisation générale du texte – respect de la superstructure	Spontané			
Présence de l'introduction du sujet.	0	1	2	3
Les différents éléments sont introduits les uns après les autres de manière cohérente.	0	1	2	3
Présence d'une conclusion.	0	1	2	3
Nombre de connecteurs utilisés adéquatement.				
Nombre de connecteurs utilisés de manière non adéquate (dont tics de langage).				

Version améliorée par les enseignants (V3):

3- Organisation générale du texte – respect de la superstructure			
Présence de l'introduction du sujet.	0 Pas d'introduction	2 L'élève explique de quoi il va parler	
Les différents éléments sont introduits les uns après les autres (connecteurs, mots lien, annonce de la catégorie).	0 non	2 oui	
L'élève passe d'une catégorie à l'autre sans faire d'aller retour.	0 non	2 oui	
Présence d'une formule de clôture.	0 Rien	1 Un mot (ex : voilà)	2 Une phrase
Utilisation de connecteurs.	0 Pas d'utilisation de connecteurs	1 Utilisation de connecteurs	2 Utilisation de connecteurs variés et bien utilisés

Version améliorée par les chercheurs (V3):

3- Organisation générale du texte – respect de la superstructure	Spontané			
Présence de l'introduction du sujet.	0		1	
Qualité de l'introduction.	0	1	2	3
Les différents éléments sont introduits les uns après les autres de manière cohérente.	0	1	2	3
Temps d'explication de la superstructure (temps de synthèse).	0	1	2	3
Présence d'une conclusion.	0		1	
Qualité de la conclusion.	0	1	2	3
Nombre de connecteurs utilisés adéquatement (par catégorie).				

Figure 9. Comparaison de l'échelle de mesure dans les différentes version de la grille

Version utilisée en début de discussion (V2):

2. Élaborer des contenus/des significations				
L'ensemble du discours reste centré sur le sujet ou le nourrit.	0	1	2	3
Les idées sont élaborées (accompagnées d'exemple, etc.).	0	1	2	3
Nombre d'idées différentes énoncées				
Nombre de catégories abordées				
Nombre d'informations erronées énoncées				
Nombre d'informations originales (utilisation de métaphore, d'image, de contenu spécifique, de comparaison, etc.)				

Version améliorée par les enseignants (V3):

2. Élaborer des contenus/des significations			
Le résumé permet la compréhension de l'objet par l'orateur.	0 non	2 oui	
L'ensemble du discours reste centré sur le sujet.	0 non	2 oui	
Les idées sont développées (présence d'adjectifs, d'idées plus précises, de métaphores, d'illustration et/ou de comparaison).	0 Aucune des idées n'est développée	1 Moins de la moitié des idées sont développées	0 Plus de la moitié des idées sont développées
Nombre d'informations différentes.			
Nombre de catégories abordées.			
Nombre d'informations erronées.			
Nombre d'informations subjectives			

Version améliorée par les chercheurs (V3):

2 – Élaborer des contenus/des significations – Arbre								Total
Catégories	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
Idées globales								
Idées originales								
Idées inutiles								

Ligne du temps							
0							

Figure 10. Comparaison de l'organisation de la grille dans ses différentes versions

5. Discussion et conclusion

L'évaluation spécifique de l'oral reste complexe et peu présente dans de nombreuses classes francophones (Colognesi et Deschepper, 2019 ; Dumais et al., 2017). Ces difficultés sont entre autres nourries par le flou conceptuel relatif à l'oral (Dumais, 2014 ; Dumais et Lafontaine, 2011) et par le peu d'outils existants pour guider les enseignants dans cette démarche (Alrabadi, 2011 ; Lafontaine et Messier, 2009). Ce manque d'outils fidèles et valides peut également compliquer la mise en place d'études permettant d'en apprendre plus sur le développement et sur le niveau actuel des élèves dans les différentes composantes de l'oral (Nonnon, 2016). Devant ces difficultés éprouvées tant du côté des enseignants que des chercheurs, nous avons étudié quels seraient leurs points de discussion s'ils étaient amenés à évaluer des prestations orales d'élèves du primaire à l'aide d'une grille critériée, et quelles seraient les décisions prises pour élaborer une grille au plus proche de leur terrain professionnel. Nous avons également mis en perspective ces aspects en les comparant d'un groupe à l'autre. L'objectif à long terme de cette démarche est de créer des outils d'évaluation adaptés au monde de l'enseignement et de la recherche pour mesurer au plus près les compétences orales des élèves.

5.1 Ressemblances entre les deux groupes

De nombreuses ressemblances ont été mises en évidence entre le groupe des enseignants et des chercheurs. Effectivement, 22 sous-catégories sur les 24 répertoriées sont conjointes aux deux groupes, ce qui amène à penser que les aspects discutés sont relativement similaires. Par exemple, et de manière forte, les deux groupes mettent en évidence des difficultés à « comprendre la signification des mots utilisés dans la grille » et à se mettre d'accord sur le sens des critères. Les enseignants n'étant pas toujours informés des différents référents théoriques liés à l'oral, cette difficulté ne semble pas étonnante pour ce groupe. À l'inverse, il est plus surprenant que des chercheurs travaillant dans le domaine de l'oral éprouvent également ces difficultés puisqu'ils sont, nous pouvons le penser, plus au fait des modèles didactiques utilisés pour construire la grille. Cependant, ces modèles ont été transformés en critères et c'est dans ce processus de reformulation que les chercheurs impliqués ne sont pas toujours d'accord. Ainsi, les résultats tendent à mettre en évidence que le manque de clarté dans la formulation des critères, qui est un des obstacles principaux à l'utilisation des grilles critériées (Baume et al., 2004), est valable non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les chercheurs. Par ailleurs, ce qui semble marquer l'intérêt, lors de la conception d'une grille critériée, c'est de faire tester l'outil auprès d'un échantillon de futurs utilisateurs pour s'assurer que les critères sont compréhensibles et utilisables.

Le fait que, dans les deux groupes, les participants semblent suivre une régulation épistémique où chacun tente d'intégrer le point de vue de l'autre dans la conception de la grille (Darnon et al., 2006) est également une ressemblance que notre étude met en évidence.

5.2 Différences entre les deux groupes

Plusieurs différences ont aussi été identifiées entre les deux groupes. En effet, à la suite de Morrisette et al. (2012), les enseignants de notre étude ont fait régulièrement référence, dans leur discussion, au contexte de classe : ils abordent, plus souvent que nos chercheurs, les difficultés concrètes liées à l'utilisation de la grille. Également, plus que les chercheurs, ils prennent en considération leurs collègues et ce qu'ils seraient prêts à faire ou non pour évaluer l'oral ainsi que les normes de référence des enseignants, normes qui, comme le mettent en évidence Dupont et Grandaty (2018), sont influencées par les situations langagières et par les références de l'écrit.

Par ailleurs, pour justifier leur point de vue, les cinq enseignants, de manière générale, se basent sur des éléments plus concrets, par exemple les expériences qu'ils ont eux-mêmes vécues dans leur classe.

Les enseignants ont également directement mis en évidence les apports de la grille en matière de création de séquences didactiques et de rétroaction qui pourraient être données aux élèves (Balan et Jönsson, 2018 ; Berdal-Masuy et Renard, 2015 ; Berthiaume et al., 2011).

Les chercheurs de notre étude se sont plutôt concentrés sur la nécessité d'obtenir une mesure de l'oral précise et de qualité à l'aide de la grille. Ils ont également mis en évidence l'importance de pouvoir, grâce à la grille, observer finement l'évolution des élèves lors de différents temps de mesure au sein d'une intervention dans les classes. Dans leurs justifications, ils ont insisté plusieurs fois sur le fait qu'en tant que chercheurs, ils suivent une posture d'évaluateur, et non de formateur, ce qui implique une certaine rigueur dans l'utilisation de la grille.

Les chercheurs justifient également quelques prises de position par la nécessité pour eux d'obtenir des données suffisantes pour réaliser des projets de recherche, par exemple celui d'en apprendre plus sur l'utilisation des connecteurs par des élèves de fin de primaire. Globalement, ils se sont moins concentrés sur le ressenti des élèves et les apports directs de la grille pour ceux-ci. Contrairement aux enseignants, la question du temps nécessaire pour réaliser le codage ne semble pas être un obstacle.

Au final, le cadre de référence de chacun, créé à partir des expériences et des contraintes du métier (Coen et al., 2008 ; Coen et Pellegrini, 2011), vient influencer l'orientation de la discussion, mais aussi les ajustements qui sont apportés dans la grille pour la perfectionner en conséquence.

Le groupe d'enseignants a gardé le cap d'une utilisation peu chronophage. Il a pris le temps de discuter de l'échelle, de la simplifier, de l'adapter à chaque critère et de spécifier la signification de chaque échelon. Ces procédures permettent, selon Dunbar et al. (2006), un codage plus similaire entre les différents utilisateurs de la grille. Le groupe des enseignants a également reformulé de nombreux items afin qu'ils soient plus explicites et compréhensibles pour n'importe quel enseignant, que celui-ci soit expert ou non, palliant ainsi un des problèmes liés aux grilles critériées (Balan et Jönsson, 2018 ; Baume et al., 2004).

Le groupe de chercheurs, quant à lui, s'est servi des cadres théoriques issus des sciences de l'éducation et de la didactique du français pour affiner la grille et la rendre plus précise (Morrisette et al., 2012), notamment dans l'idée que l'oral ne peut être considéré comme l'écrit, par exemple en matière de règles syntaxiques (Alrabadi, 2011 ; Nonnon 2016). Ils s'assurent ainsi que les critères correspondent à ce qu'ils sont censés mesurer. En plus, ce groupe ajoute un document annexe à la grille pour guider les évaluateurs dans l'utilisation de la grille, dans le but de tenter d'augmenter la fidélité interjuges de cet outil.

Nous pouvons constater que le travail en groupe de pairs a permis l'amélioration d'une grille critériée qui, grâce à de nombreuses discussions, intègre le cadre de référence de chacun des membres. De plus, les pistes d'amélioration proposées par les deux groupes sont distinctes, ce qui permet la création de deux grilles différentes. Ainsi, interroger l'expertise professionnelle de ces deux corps de métiers semble une piste intéressante dans la conception d'outils d'évaluation plus en adéquation avec les différentes réalités professionnelles au sein desquelles ils seraient utilisés.

5.3 Limites

Cependant, certaines limites sont à pointer. Premièrement, un seul groupe de chercheurs et un seul groupe d'enseignants ont été sollicités pour réaliser cette étude, et les participants sont tous des membres d'un même groupe collaboratif. Ainsi, nous pouvons penser que les points de discussion et les ajustements pointés dans les groupes auraient pu varier avec d'autres participants. Pour pallier cette limite, cette grille sera testée, dans une étape ultérieure, auprès d'enseignants et de chercheurs extérieurs au projet afin de confirmer les changements réalisés et d'ajouter des ajustements éventuels.

Deuxièmement, pour cette étude, les participants utilisaient la grille pour évaluer une prestation orale qui n'est pas issue d'une séquence d'apprentissage. En effet, il a été demandé aux élèves de prendre la parole sans qu'il y ait eu d'enseignement préalable. Cette démarche, réalisée dans un contexte de recherche, visait à en apprendre plus sur les prérequis des élèves en matière de compétences orales. Partant, elle permettra d'effectuer un état des lieux sur les besoins des élèves relativement au résumé oral et de développer des séquences d'enseignement-apprentissage en fonction. Dans ce cadre, la grille pourrait être mobilisée dans ce contexte authentique, de manière à devenir un outil d'évaluation formative à destination des apprenants. Plus encore, dans une perspective de « réoralisations » (Colognesi et al., 2017), elle apportera des informations aux élèves et à l'enseignant pour pouvoir améliorer leur communication.

Troisièmement, cette étude s'est centrée uniquement sur les enseignants et les chercheurs. Or, dans un contexte de classe, les élèves sont également des acteurs essentiels de ce processus d'évaluation. D'ailleurs, certains auteurs, comme Campanale (2015), mettent en évidence qu'il est pertinent de les inclure dans le processus de conception des outils d'évaluation. C'est ce à quoi nous nous attelons actuellement. Ainsi, transposer la démarche utilisée dans cette étude avec un groupe d'élèves permettrait de mettre en évidence d'autres

points de discussion et d'autres types de solutions spécifiques, de sorte que l'outil soit adapté aux besoins et attentes de ce public.

Enfin, un temps conséquent est nécessaire pour remplir ces nouvelles grilles critériées, ce qui n'est pas toujours compatible avec un contexte de classe. Par ailleurs, arriver à mesurer toutes les composantes de la compétence à communiquer oralement uniquement par le biais de critères reste un défi majeur (Bouwer et al., 2023 ; Derycke, 2000). Dans le même ordre d'idées, comme les participants des deux groupes le mettent en évidence, il n'est pas toujours aisé de transformer des éléments d'une production orale en une information mesurable dans une grille. Au vu de ces difficultés intrinsèques aux grilles critériées, travailler avec des outils d'évaluation autres que les grilles critériées dans le but de les compléter semble une piste d'exploration pertinente pour s'adapter le plus possible aux enseignements de l'oral réalisés en classe (Dupont, 2020).

Chapitre 6

Utiliser une grille critériée pour évaluer les résumés oraux de ses pairs

Quels fonctionnements et quels effets ? (Étude 2)

Dans l'étude précédente, nous avons vu que les difficultés pointées par les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent un outil d'évaluation ne sont pas les mêmes. Plus précisément, les enseignants ont besoin d'outils qui leur font gagner du temps. Une piste de solution mise en évidence par ceux-ci pour y arriver est l'évaluation par les pairs. Cependant, l'évaluation par les pairs est encore peu étudiée en primaire dans le cadre de l'oral. Nous avons donc voulu, dans cette étude 2, analyser l'effet de différentes modalités d'évaluation par les pairs sur les apprentissages des élèves en nous ancrant dans le deuxième objectif de cette thèse qui est de déterminer la maîtrise par les élèves de 10-12 ans de la compétence à résumer oralement au sein d'un dispositif d'enseignement lors de trois réoralisations. Ces productions ont été évaluées avec la grille à destination des enseignants issues de notre étude 1.

Résumé de l'article : L'évaluation de l'oral est souvent mentionnée par les enseignants comme étant un obstacle à son enseignement. Les grilles critériées et l'évaluation par les pairs sont deux leviers identifiés dans les écrits scientifiques pour faciliter ce travail d'évaluation. La combinaison de ces deux méthodes est censée apporter certains avantages, mais ces derniers dépendent des caractéristiques de la situation d'évaluation. Cette étude vise, d'une part, à tester les effets du recours à une grille critériée dans un contexte d'évaluation par les pairs sur la compétence des élèves à communiquer oralement, et, d'autre part, à mieux comprendre les processus sous-jacents à son utilisation. Pour ce faire, une méthode mixte en milieu naturel a été suivie. L'échantillon est constitué de 47 élèves âgés de 10 à 12 ans partagés en trois conditions : une condition où les élèves s'appuient sur une grille critériée pour donner des rétroactions avec des consignes strictes et imposées, une condition où les élèves s'appuient sur une grille critériée avec une totale liberté d'action et une condition d'évaluation par les pairs sans grille. Les résultats quantitatifs indiquent une amélioration des composantes orales quelle que soit la condition. Les résultats qualitatifs révèlent des rétroactions plus précises lorsque les élèves utilisent la grille librement. À l'inverse, l'utilisation imposée de la grille implique un plus grand nombre de rétroactions, une posture plus active des élèves évalués et des interactions de groupe plus nombreuses. Par ailleurs, les résultats mettent en évidence la nécessité de former les élèves à donner des rétroactions de qualité.

Mots clés : Évaluation de l'oral, Grille critériée, Évaluation par les pairs.

Cet article a été publié en 2022 dans la revue *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*. Quelques modifications ont été réalisées pour renforcer le fil rouge de la thèse.

Wiertz, C., Blondeau, B., Francotte, E., Galand, B., & Colognesi, S. (2022). Utiliser une grille critériée pour évaluer les explications orales de ses pairs : quels fonctionnements et quels effets ? *e-JIREF*, 8(2), 51-

Utiliser une grille pour évaluer les résumés oraux de ses pairs

Quels fonctionnements et quels effets

1 Introduction

Les recherches sur l'oral dans les différents pays francophones mettent en évidence un même constat : les enseignants consacrent peu de temps à son enseignement (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dumais et al., 2017 ; Gagnon et al., 2017 ; Sénéchal, 2017). Ceci malgré l'influence positive de l'enseignement explicite de l'oral sur les compétences orales des élèves (Colognesi & Dolz, 2020 ; Dolz & Gagnon, 2008 ; Dumais et al., 2015 ; Sénéchal, 2016). Un des freins à cet enseignement est la difficulté pour les enseignants de l'évaluer (Nonnon, 2016). En effet, l'oral est indissociable de la personne que représente l'élève (Alrabadi, 2011 ; Berdal- Masuy & Renard, 2015 ; Maurer, 2001), ce qui peut provoquer une certaine subjectivité dans son évaluation (Garcia-Debanc, 1999). De plus, le fait de ne pas maîtriser les composantes de l'oral complique la création de critères d'évaluation à la fois adaptés à l'âge des élèves (Nonnon, 2016) et reprenant toutes les caractéristiques de l'oral (Lafontaine & Préfontaine, 2007). L'oral, pour être conservé, nécessite également la mise en place d'un matériel et d'un dispositif spécifiques (Stordeur & Colognesi, 2020), ce qui est considéré comme énergivore et chronophage par les enseignants (Garcia-Debanc, 1999 ; Wiertz et al., 2020).

Pour répondre à ces difficultés, deux leviers sont mis en évidence dans les écrits scientifiques. Premièrement, l'utilisation de grilles critériées (Dunbar et al., 2006) : les critères aident à identifier ce qui peut être évalué (Berthiaume et al., 2011), ce qui amène une évaluation plus analytique et équitable de l'oral (Dunbar et al., 2006 ; Pomplun et al., 1998). En second lieu, l'évaluation par les pairs, qui est reconnue comme étant une pratique efficace d'enseignement (Ko et al., 2014), décharge l'enseignant en donnant certaines responsabilités aux apprenants (Allal, 2020 ; Huisman et al., 2019). Une meilleure compréhension des objectifs est aussi observée chez les élèves suite à ces pratiques (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Hattie & Timperley, 2007).

Combiner ces deux méthodes offrirait également certains avantages (Panadero et al., 2013) notamment dans le cadre de l'oral (Colognesi et al., 2020 ; Dumais, 2012 ; Vassart et al., 2022). Cependant, certaines études nuancent ces constats (Double et al., 2020 ; Peters et al., 2018 ; Laveault & Miles, 2008), les bénéfices étant fort liés au contexte d'utilisation des grilles en termes d'entraînement (Ashton & Davies, 2015) ou de niveau de scolarité des élèves (Leenknecht & Prins, 2018). Par ailleurs, beaucoup d'études utilisent des données auto- rapportées, ce qui permet difficilement de comprendre les effets de différentes modalités d'évaluation par les pairs (Double et al., 2020).

Par conséquent, nous souhaitons, d'une part, tester l'efficacité d'une grille spécialement conçue pour évaluer les composantes de l'oral dans un contexte d'évaluation par les pairs en primaire, et, d'autre part, mieux comprendre les processus sous-jacents à son utilisation. Pour y arriver, nous avons mis en place trois conditions différentes d'évaluation par les pairs. Dans la condition « *grille imposée* », les élèves utilisent une grille critériée pour donner des rétroactions à leurs pairs, en employant obligatoirement tous les critères de la grille. Dans la condition « *grille libre* », les élèves utilisent la même grille pour réaliser leurs rétroactions, mais cette fois-ci, ils sont libres de l'exploiter comme ils le souhaitent. Enfin, dans la condition « *sans grille* », les élèves n'ont pas de grille critériée à leur disposition. Au vu des difficultés pour les élèves de savoir ce qui est attendu d'eux lors des évaluations de l'oral (Lafontaine & Messier, 2009), nous pensons que l'augmentation de la visibilité des objectifs obtenue par l'utilisation d'une grille critériée (Dumais, 2012 ; Panadero et al., 2013) aura une influence positive sur les performances des élèves.

Sur cette base, notre première question de recherche est la suivante : (1) Le fait de construire une évaluation par les pairs sur la base d'une grille utilisée librement ou de manière imposée impacte-t-il positivement le développement des composantes orales ? Afin de pouvoir finement comprendre l'évolution de ces composantes de l'oral en fonction de la modalité d'utilisation d'une grille critériée, nous souhaitons également analyser comment les élèves s'approprient celle-ci lorsqu'ils sont invités à évaluer leurs pairs, ce qui nous amène à notre deuxième question de recherche : (2) Comment se passe l'évaluation par les pairs lorsque les élèves n'utilisent pas de grille, ou lorsqu'ils l'emploient librement ou de manière imposée ? Nous avons utilisé des analyses quantitatives pour répondre à la première question et une analyse qualitative pour répondre à la seconde.

2. Cadre conceptuel

2.1 L'oral et ses composantes

Pour pouvoir analyser finement l'oral, il est primordial de pouvoir identifier ses différentes composantes. Selon Dolz et ses collègues (1993), l'oral est constitué de : (1) *la capacité d'action*, qui correspond à la capacité de l'élève à respecter les codes du genre discursif utilisé et à adapter son discours à la situation de communication ; (2) *la capacité discursive* qui se rapporte à la capacité à produire un contenu et à l'organiser de manière cohérente ; (3) *la capacité linguistico-discursive* qui représente la capacité à utiliser un lexique et des règles grammaticales appropriés à la situation de communication. Plus récemment, Colognesi et Hanin (2020) ont croisé les travaux de Dolz et al. (1993), Dumais (2016) et les compétences du prescrit belge (2013) pour identifier six composantes, qui seront utilisées dans la suite de ce texte (voir tableau 5) : (1) l'intention de communication, (2) l'élaboration du contenu, (3) l'organisation du message, (4) les aspects grammaticaux et lexicaux, (5) les aspects paraverbaux et (6) les aspects non verbaux.

Tableau 5. Parallèle entre les capacités langagières de Dolz et al. (1993) et le socle belge des compétences(2013), repris de Colognesi et Hanin (2020)

Les capacités langagières (Dolz et al., 1993)	Les compétences orales du socle des compétences belge (2013)	Les 6 composantes de l'oral (Auteurs, 2020 ; Auteurs, 2020)	Un exemple par composante de l'oral (Auteurs, 2020) pour le genre « explication orale »
Capacité d'action	C1. Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication	Intention de communication	Ex : Adaptation du discours en fonction du niveau d'expertise du public cible
Capacité discursive	C2. Élaborer des significations	Élaboration du contenu	Ex : Sélection des informations transmises
	C3. Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message...	Organisation du message	Ex : Présence de connecteurs
Capacité linguistico-discursive	C3. ... en utilisant le lexique et la morphosyntaxe	Aspects grammaticaux et lexicaux	Ex : Syntaxe correcte et vocabulaire précis
	C4. Utiliser et identifier les moyens verbaux (et non verbaux)	Aspects paraverbaux	Ex : Débit approprié : ni trop lent ni trop rapide
		Aspects non verbaux	Ex : Absence de gestes parasites

2.2 Les grilles critériées dans l'évaluation de l'oral

Les grilles critériées ont l'avantage de présenter des critères et des échelles d'appréciation, spécifiques à chaque critère, qui informent les évaluateurs des points d'attention à avoir, et des seuils de réussite qu'ils peuvent attendre (Berthiaume et al., 2011 ; Bernal-Masuy & Renard, 2015). Les critères permettent également d'obtenir une évaluation plus équitable, fiable, valide (Dunbar et al., 2006 ; Lavoie & Bouchard, 2017 ; Pomplun et al., 1998) et moins subjective (Garcia-Debanc, 1999). Grâce à ces critères, les enseignants ont également une meilleure représentation des attendus possibles en termes de performance (Bernal-Masuy & Renard, 2015), ce qui est particulièrement intéressant pour un objet aussi

flou et méconnu que l'oral (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Colognesi & Dolz, 2017 ; Lafontaine & Préfontaine, 2007). Ainsi, l'enseignant perçoit plus clairement les objectifs finaux, ce qui peut le guider dans la création de ses séquences d'apprentissage (Berthiaume et al., 2011) et lui permettre d'améliorer l'alignement pédagogique (Biggs, 1996). En plus, il s'agit d'un support non négligeable pour donner aux élèves des rétroactions fines et complètes (Balan & Jönsson, 2018 ; Bernal-Masuy & Renard, 2015). Une meilleure compréhension des attendus est également observée chez les élèves lorsqu'une grille critériée leur est présentée (Bernal-Masuy & Renard, 2015 ; Dumais, 2012). Par ailleurs, en utilisant une grille, les enseignants considèrent moins l'oral comme un tout et adoptent une évaluation plus analytique (Berthiaume et al., 2011 ; Lavoie & Bouchard, 2017).

Bien que les avantages de l'utilisation d'une grille critériée semblent prometteurs (Dunbar et al., 2006), certains obstacles existent également. Notamment le fait que les expériences et le cadre de référence des enseignants influencent leur utilisation de la grille (Coen & Pellegrini, 2011) et que les critères employés ne sont pas toujours compréhensibles par les évaluateurs non formés (Balan & Jönsson, 2018). Par ailleurs, représenter la réalité et ses possibilités uniquement grâce à des critères, n'est pas chose aisée (Bouwer et al., 2023). Effectivement, l'utilisation d'une grille critériée se confronte à l'idée que « le tout fait plus que la somme des parties ». Ainsi, les appréciations données par l'évaluateur pour chaque critère ne permettent pas toujours de faire ressortir l'impression globale d'une performance. Dans le même ordre d'idée, l'échelle de mesure des critères peut difficilement prendre en compte l'ensemble des réponses possibles de la personne évaluée. Il est alors parfois difficile pour l'évaluateur de choisir entre deux échelons de réponses (Bouwer et al., 2023). Pour finir, bien que certains auteurs utilisent déjà des grilles critériées pour évaluer l'oral (Colognesi et al., 2020 ; Berdal-Masuy & Renard, 2015 ; Dunbar et al., 2006 ; Gregg & Mather, 2002), ces grilles n'évaluent pas toujours l'ensemble de ses composantes et elles sont encore peu disponibles et utilisées sur le terrain (Alrabadi, 2011 ; Lafontaine & Messier, 2009).

2.3 L'évaluation par les pairs

Un des principaux avantages de l'évaluation par les pairs est sa potentielle influence positive sur les performances académiques des élèves (Double et al., 2020 ; Huisman et al., 2019). En effet, l'élève va non seulement réguler ses productions sur la base des rétroactions qu'il reçoit, mais également grâce aux commentaires qu'il donne (Colognesi & Deschepper, 2018 ; Dumais, 2012), puisque construire des commentaires permet à l'élève de mieux s'appropriier les objectifs fixés par l'enseignant (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Hattie & Timperley, 2007). L'évaluation par les pairs permet également de décharger l'enseignant, car les élèves reçoivent des rétroactions sans que l'enseignant doive lui-même évaluer les productions et formuler des commentaires (Double et al., 2020 ; Huisman et al., 2019). De plus, l'évaluation par les pairs étant interpersonnelle (Van Gennip et al., 2009), elle impacte également les compétences de collaboration et de communication des élèves (Gielen et al., 2011).

Néanmoins, l'efficacité de l'évaluation par les pairs dépend beaucoup de la qualité de la rétroaction : au plus celle-ci est élevée, au plus elle est bénéfique pour l'élève (Althausen &

Darnall, 2001 ; Van Gennip et al., 2009). Par exemple, Lafontaine (2007) met en évidence trois formes d'évaluation par les pairs : (1) la forme normative où les élèves doivent donner une note à la production évaluée ; (2) la forme qualitative où les élèves donnent une rétroaction commentée sur la performance du pair évalué et (3) la forme descriptive où les élèves identifient les forces et faiblesses de la production au moyen d'une grille critériée, puis transmettent ces différentes informations à l'élève évalué. Cette dernière forme semble être la plus efficace (Brookhart, 2008). L'utilisation d'une note scorée est particulièrement peu efficace pour les élèves du primaire (Double et al., 2020). Ces rétroactions de forme qualitative et descriptive peuvent également être de nature différente (Rodet, 2000). Tout d'abord, les rétroactions informatives sont des rétroactions où l'évaluateur indique ce qui est correct ou non. Ensuite, pour les rétroactions prescriptives, l'évaluateur donne des injonctions en utilisant des expressions du type « *il faut* » ou « *tu devrais* ». Pour finir, les rétroactions suggestives caractérisent des rétroactions où l'évaluateur fournit des conseils et des pistes de solutions pour améliorer la production évaluée. Selon Rodet (2000), les rétroactions suggestives seraient plus efficaces que les informatives qui elles-mêmes fonctionneraient mieux que les prescriptives. Notons que l'utilisation de rétroactions centrées sur la personne et non sur ses performances paraît contre-productive (Brookhart, 2008). Par ailleurs, le style de feedback peut également varier : les rétroactions négatives pointent les éléments à améliorer, mais risquent de créer un blocage chez l'élève évalué alors que les rétroactions positives sont plus agréables à écouter, mais ne permettent pas forcément la progression (Rodet, 2000). De plus, pour l'évaluation des compétences orales, plus de progrès sont constatés lorsque le feedback est donné oralement (ce qui favorise les rétroactions suggestives) plutôt qu'à l'écrit où l'on retrouve plus de rétroactions de nature prescriptive (Colognesi et al., 2020). Pour finir, les perceptions de la personne évaluée sont également essentielles pour que l'évaluation par les pairs soit efficace (Berndt et al., 2018) d'autant plus que de nombreux élèves sont méfiants par rapport à la pertinence des commentaires reçus (Strijbos et al., 2010), même si leur considération de l'évaluation par les pairs tend à s'améliorer après l'avoir testée (Dumais, 2012).

Pour s'assurer de la qualité de ces rétroactions, il semble essentiel d'enseigner aux élèves comment formuler une rétroaction formative (Van Gennip et al., 2009) et de leur permettre de s'exercer (Double et al., 2020). En effet, dans leur revue systématique de la littérature, Van Gennip et ses collègues (2009) mettent en évidence que des élèves qui reçoivent des informations théoriques sur ce qu'est l'évaluation par les pairs et qui ont l'occasion de s'exercer à en réaliser, modifient plus facilement et en plus grande quantité leur production après les rétroactions reçues que les étudiants qui n'ont reçu aucune information et qui n'ont pas eu l'occasion de s'exercer ou les étudiants qui reçoivent des informations sur le processus d'évaluation par les pairs sans pouvoir s'exercer. Ces résultats s'expliquent notamment par le fait que l'entraînement permet aux élèves d'être plus à l'aise et plus confiants face au processus d'évaluation par les pairs (Dumais 2012 ; Van Gennip, 2009).

2.4 L'utilisation de grilles critériées dans le cadre de l'évaluation par les pairs

Au vu des avantages de l'utilisation des grilles critériées et de l'évaluation par les pairs, il semble pertinent d'envisager l'utilisation conjointe de ces deux possibilités. Dumais, en 2012, en a réalisé l'expérience. Il ressort que les compétences orales des élèves augmentent suite à la mise en place de l'évaluation par les pairs, en partie parce que les critères de la grille permettent aux élèves de mieux comprendre les objectifs à atteindre et aux évaluateurs d'être plus confiants dans l'évaluation qu'ils donnent (Dumais, 2012 ; Panadero et al., 2013). Par ailleurs, il a été montré que fournir aux élèves un guide à l'évaluation (comme une grille critériée) augmente le nombre et la qualité des commentaires donnés (Peters et al., 2018) et permet une évaluation plus valide, fiable et précise (Panadero et al., 2013).

Cependant, la méta-analyse de Double et ses collègues (2020) indique que l'utilisation d'une grille n'aurait pas d'influence sur l'efficacité de l'évaluation par les pairs. Par ailleurs, les bénéfices de la grille divergent d'un élève à l'autre (Panadero et al., 2013 ; Laveault & Miles, 2008) : les élèves qui s'engagent activement dans leurs apprentissages montrent de meilleurs résultats (Van Gennip et al., 2009) et les élèves plus performants scolairement vont être plus précis et plus sévères dans leur utilisation d'une grille (Laveault & Miles, 2008). Il a aussi été montré que les élèves de l'école primaire ont un style d'évaluation plus sommatif que formatif avec les grilles (Leenknecht & Prins, 2018). Enfin, l'appropriation et la compréhension des critères par les élèves ne sont pas chose aisée. Ainsi, former les élèves à l'utilisation de la grille employée semble important pour que les rétroactions soient efficaces (Laveault & Miles, 2008), plus précises et moins soumises au biais de tendance centrale (Ashton & Davies, 2015). Pour ce faire, il est important que l'enseignant puisse prendre le temps d'expliquer chaque critère et le fonctionnement de chacun de ceux-ci pour que l'élève comprenne comment il doit les interpréter et les utiliser (Laveault & Miles, 2009). Une meilleure compréhension de ces critères par les élèves peut également se faire en engageant activement les élèves dans la création de ceux-ci (Lafontaine, 2007 ; Laveault & Miles, 2009).

3. Méthodologie

Pour approfondir notre compréhension de l'influence, dans un contexte d'enseignement de l'oral, d'une grille critériée dans l'évaluation par les pairs, nous nous sommes saisis de deux questions de recherche : (1) *Le fait de construire une évaluation par les pairs sur la base d'une grille utilisée librement ou de manière imposée impacte-t-il positivement le développement des composantes orales ?* (2) *Comment se passe l'évaluation par les pairs lorsque les élèves n'utilisent pas de grille, ou lorsqu'ils l'emploient librement ou de manière imposée ?* Pour y répondre, nous avons réalisé une étude en milieu naturel (Denzin & Lincoln, 1994) en suivant une méthode mixte de type séquentiel (Creswell, 1999). Plus précisément, nous avons dans un premier temps réalisé des analyses quantitatives pour identifier l'évolution des composantes orales de l'élève à travers le dispositif. Pour mieux comprendre cette évolution et le rôle de l'utilisation de la grille critériée dans celle-ci, nous

avons, dans un second temps, effectué une analyse qualitative sur les échanges réalisés entre élèves lors du processus d'évaluation par les pairs. Les participants à l'étude, l'intervention mise en place ainsi que le processus de récolte et d'analyse des données seront présentés dans cette section.

3.1 Participants

Un total de 54 élèves, âgés entre dix et douze ans, provenant de trois classes d'un même établissement de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, a participé à cette étude. Afin d'obtenir les données les plus valides possibles, nous avons décidé de garder uniquement les élèves qui ont suivi l'ensemble du processus : 47 élèves (20 garçons, 27 filles).

La condition *grille imposée* a été mise en place au sein d'une classe de sixième primaire auprès de dix filles et quatre garçons de 11-12 ans. La condition *grille libre* a été attribuée à une classe de cinquième primaire (élèves de 10-11 ans) composée de six filles et neuf garçons. Pour finir, la condition *sans grille* a été remplie par onze filles et sept garçons d'une classe de sixième primaire (élèves de 11 à 12 ans)¹¹. Cette dernière condition, nécessitant une intervention un peu plus courte que les autres, a été choisie par une des enseignantes participantes au projet. Les deux autres conditions ont été attribuées aux classes par la chercheuse de référence.

3.2 Déroulement de l'intervention

La *figure 11* présente les étapes suivies dans les trois conditions, qui sont inspirées du dispositif *Itinéraires* (Colognesi & Dolz, 2017 ; Colognesi & Lucchini, 2018a). Le principe est de permettre aux élèves de produire plusieurs versions d'une même production orale pour qu'ils puissent s'améliorer ; c'est la « réoralisation » (Colognesi & Dolz, 2017). Plusieurs interventions sont mises en place entre les versions pour aider les élèves à améliorer leur production : des étayages apportés par l'enseignant (Bucheton & Soulé, 2009 ; Colognesi & Hanin, 2020) sur les caractéristiques et la structure des règles d'un jeu de société, des temps d'évaluation par les pairs (Colognesi & Deschepper, 2018) et des médiations métacognitives (Colognesi et al., 2019, 2020 ; Veenman, 2012). Pour ces dernières, un journal de bord a été distribué à chaque élève au début du dispositif. Au sein de ce journal, les élèves devaient, d'une part, avant chaque étape du projet, y inscrire leurs objectifs attendus et questionnements et, d'autre part, après chacune de ces mêmes étapes, indiquer leurs forces et faiblesses ainsi que ce qu'ils retenaient de l'activité.

¹¹Initialement, nous avions prévu de travailler avec deux classes de cinquième primaire et deux classes de sixième primaire afin d'analyser les différences et ressemblances entre ces deux niveaux. Malheureusement, le contexte de la crise sanitaire ne nous a pas permis de mettre ce dispositif en place, ce qui explique pourquoi nous avons collaboré avec une seule classe de cinquième primaire.

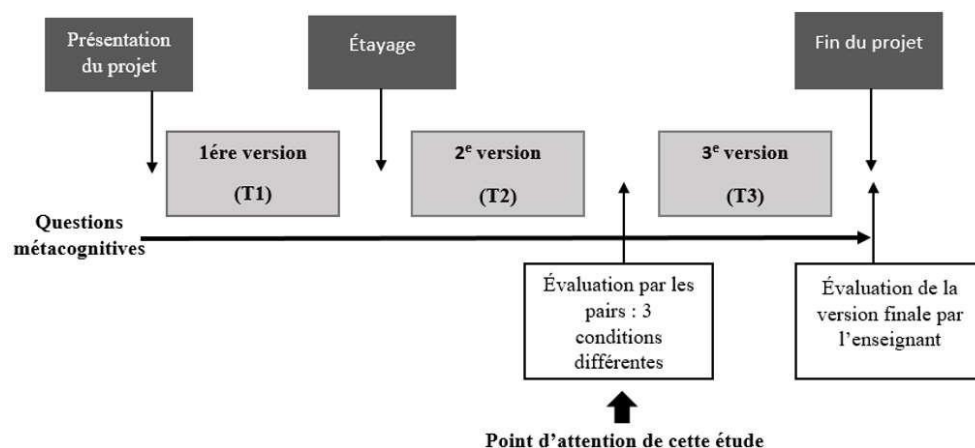


Figure 11. Schématisation du dispositif d'enseignement mis en place pour l'étude

Plus précisément, l'ensemble des élèves des trois classes a été amené à créer une vidéo où ils résument un jeu de société pour un public d'élèves plus jeunes. C'est cette vidéo qui a fait l'objet de l'évaluation des composantes de l'oral. La thématique du jeu de société a été choisie en collaboration avec les enseignants participant au projet. Trois raisons sous-tendent ce choix : (1) le dispositif itinéraire préconise de mettre les élèves dans un projet qui les intéresse (Colognesi & Lucchini, 2018a), le côté ludique du jeu de société permet donc d'atteindre cette recommandation ; (2) les vidéos réalisées sont à destination des élèves plus jeunes de l'école. Les enseignants de ces élèves plus jeunes ont souhaité que cette thématique soit abordée pour qu'ils puissent eux-mêmes intégrer ces vidéos dans leurs séquences d'apprentissage ; (3) cette mise en projet permet de travailler le genre résumé avec les élèves. Le résumé est un oral hétérogène : il peut être spontané ou préparé et encore monologal (avec un locuteur) ou dialogal (avec plusieurs locuteurs). Dans le cadre de cette étude, nous proposons aux élèves de réaliser un oral préparé monologal permettant de résumer les règles d'un jeu pour un élève plus jeune. Ce choix permet de travailler plus spécifiquement la compétence des élèves à adapter leur discours pour des élèves plus jeunes qu'eux, à identifier les différentes catégories d'informations pouvant être données (matériel, règles du jeu, but du jeu,...) et à structurer ces informations de manière intelligible pour l'interlocuteur tout en manipulant un support matériel (pion, plateau...).

Après un temps où les paramètres de la situation de communication sont discutés, chacun a réalisé une première version orale, filmée par un autre élève à l'aide d'une tablette (Temps 1)¹². À la suite de cette première version, un enseignement des caractéristiques principales

¹² Pour toutes les versions du résumé, les élèves ont pu préparer leur prise de parole pendant 10 minutes en s'aidant d'une feuille de brouillon.

d'un résumé est réalisé suivant les préconisations de Colognesi et Lucchini (2018b). Cet étayage permet essentiellement de travailler trois composantes de l'oral : l'intention de communication, l'élaboration du contenu et l'organisation du message.

Suite à cela, les élèves ont fait une deuxième version de leur résumé (Temps 2). Cette version a été filmée de la même façon et a fait l'objet de l'évaluation par les pairs, dans les trois conditions présentées plus haut.

Ainsi, dans la classe condition grille libre et dans la classe condition grille imposée, une grille d'évaluation est présentée aux élèves. Cette grille est le fruit d'un travail réalisé lors d'une recherche suivant une approche collaborative (Wiertz et al., 2020) et est structurée selon les composantes de l'oral déjà développées *supra* et adaptées au résumé oral. La grille est constituée de deux parties. La première est un espace de prise de notes qui permet à l'évaluateur de retranscrire les informations entendues. La seconde partie rassemble une série de critères (repris dans le tableau 2) pour lesquels les évaluateurs doivent se positionner. Les différents critères ont été créés sur la base des spécificités de chacune des six composantes de l'oral présentées *supra* (Colognesi & Hanin, 2020). Ainsi, chaque composante est constituée du nombre de critères nécessaires pour l'analyser finement et entièrement. Le groupe collaboratif a également veillé à ce que l'échelle de mesure employée soit appropriée pour chaque critère, ce qui implique une variation en termes d'échelon de mesure (Wiertz et al., 2020).

Suivant les préconisations de Laveault et Miles (2008), un temps de travail sur la grille a été réalisé avec les élèves, d'une durée de deux périodes de 50 minutes, comprenant la présentation de son fonctionnement et de ses critères ainsi qu'un entraînement à son utilisation. Lors de ces deux périodes, les élèves ont eu l'occasion de poser toutes leurs questions relatives à la compréhension de la grille.

C'est suite à ce travail que les élèves, par sous-groupes de 4 ou 5 (définis par l'enseignant au début du projet), ont évalué la deuxième version de leurs pairs. Pour ce faire, l'ensemble du sous-groupe a regardé la vidéo de chaque membre tout en prenant des notes sur une grille ou une feuille de brouillon. Pour les trois conditions, l'ensemble des membres du sous-groupe a donné, après chaque visionnage et sur la base des notes prises, des rétroactions à l'orateur. Comme évoqué *supra*, dans la condition *grille imposée*, les élèves ont dû utiliser l'ensemble de la grille, pour formuler leur rétroaction ; dans la condition *grille libre*, ils l'utilisaient comme ils le souhaitaient pour formuler leurs commentaires. Dans la condition *sans grille*, les élèves n'ont pas reçu de grille et se sont appuyés uniquement sur une feuille de brouillon.

Enfin, à partir de ces retours et d'un rappel de ce qui a été vu, les élèves ont réalisé une troisième et dernière version orale de leur résumé (Temps 3). C'est cette version, toujours filmée, qui a été présentée aux destinataires.

L'ensemble de l'intervention s'est étalé sur trois semaines et a duré 10 périodes de 50 minutes dans la condition *sans grille* et 12 périodes pour les deux conditions avec grille (incluant les 2 périodes de travail sur l'instrument). Dans une démarche collaborative (Desgagné & Larouche, 2010 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015), un des enseignants a participé à la réalisation du dispositif pour une meilleure adaptation de celui-ci au terrain ;

il a pu former ses collègues aux étapes du dispositif. Par ailleurs, les enseignants des trois classes ont reçu un vade-mecum reprenant en détail le dispositif. Deux rencontres ont également été organisées avec les trois enseignants et la chercheuse de référence afin d'accompagner la mise en place du projet.

3.3 Récolte et analyse des données

3.3.1 Volet quantitatif

Pour répondre à notre première question de recherche, développée supra, l'ensemble des vidéos, pour les trois versions, a été visionné et codé. Cela correspond à 141 vidéos allant de 30 secondes à quelques minutes. Pour obtenir une mesure des six composantes de l'oral, la chercheuse de référence a complété la grille d'évaluation utilisée par les élèves, en référence à un vade-mecum reprenant les consignes d'évaluation pour chaque critère. Ensuite, les annotations prises au moyen de la grille ont été encodées et les items demandant des modifications ont été transformés sur la base du tableau 6.

Tableau 6. Critères utilisés pour mesurer les composantes de l'oral

Composantes de l'oral	Critères	Type de mesure du critère
Adaptation à la situation de communication (/6)	a. Est-ce que l'orateur fait attention à son ou ses interlocuteurs b. Manière de mener l'interaction c. L'explication est adaptée au public	Un score de 0 (non) ou 1 (oui) est attribué à ce critère Nombre d'occurrences où l'orateur utilise une méthode différente pour interagir avec son interlocuteur. <i>Les résultats ont été transformés en échelle de Likert</i> Échelle allant de 0 (non) à 2 (oui)
Élaboration d'un contenu (/14)	d. L'explication est compréhensible e. Les idées sont élaborées (accompagnées d'exemple, ...) f. Nombre de catégories (différentes) abordées g. Nombre d'idées globales (différentes) énoncées h. Nombre d'informations erronées énoncées (<i>item renversé</i>)	Échelle allant de 0 (non) à 2 (oui) Nombre d'occurrences. <i>Les résultats ont été transformés en échelle de Likert</i>
Organisation du message (/8)	i. Qualité de l'introduction j. Les différents éléments apparaissent les uns après les autres de manière cohérente k. Qualité de la conclusion	Échelle allant de 0 (faible) à 3 (excellent) Échelle allant de 0 (non) à 2 (oui) Échelle allant de 0 (faible) à 3 (excellent)
Aspects grammaticaux et lexicaux (/5)	l. L'orateur utilise un vocabulaire adapté m. L'orateur commence ses phrases sans les terminer n. L'orateur a des tics de langage	Échelle allant de 0 (pas adapté) à 1 (adapté) Échelle allant de 0 (souvent) à 2 (jamais)
Éléments para verbaux (/12)	o. Le volume est adapté p. Le débit de parole est adapté q. L'articulation est distincte r. L'expressivité est adéquate	Échelle allant de 0 (pas adapté) à 3 (excellent)
Éléments non verbaux (/9)	s. Le regard accompagne le discours t. Qualité des gestes u. Utilisation du matériel mis à disposition de l'élève	Échelle allant de 0 à 3 Échelle allant de 0 à 4 Échelle allant de 0 à 2

Tous les critères demandant à l'évaluateur d'inscrire des occurrences ont été transformés en échelle. Pour cela, quatre niveaux ont été créés sur la base du maximum obtenu. Un exemple est présenté dans le *tableau 7*. Ensuite, pour chaque temps de mesure, les critères ont été additionnés pour former six scores représentant chacun une des composantes de l'oral. Pour finir, ces scores ont été remis sur 10 puis additionnés pour donner un score total sur 60.

Tableau 7. Exemple de transformation d'échelle

Critère	Mesure	Maximum	Échelle transformée
Nombre d'idées globales énoncées	Occurrences	22	0 : 0-5
			1 : 6-11
			2 : 12-17
			3 : 18 et +

Une analyse ANOVA a permis d'identifier les différences de moyenne pour les six composantes de l'oral entre les conditions pour le temps 1 et le temps 3. Par ailleurs, des analyses ANOVA à mesures répétées ont été réalisées sur l'ensemble des données pour identifier l'effet du dispositif et des conditions sur les composantes de l'oral. Pour les différents tests post hoc réalisés, le test de Bonferroni a été utilisé afin de contrôler le taux d'erreur global. En accord avec Green et Salkind (2017), nous considérons une taille d'effet partielle (η^2) comme faible lorsqu'elle est supérieure à .01, comme modérée lorsqu'elle dépasse .09 et comme grande au-delà de .14.

3.3.2 Volet qualitatif

Pour répondre à notre seconde question de recherche, tous les échanges réalisés lors des évaluations par les pairs ont été enregistrés puis retranscrits. Cela correspond à 18 643 mots pour la condition *grille imposée*, 5018 mots pour la condition *grille libre* et 2339 mots pour la condition *sans grille*. Une analyse de contenu (L'Ecuyer, 1990) en suivant un modèle mixte (utilisation de catégories issues de la littérature ainsi qu'émergence de nouvelles catégories) a été effectuée sur l'ensemble du matériau. Les moments de discussion où les élèves n'étaient pas directement centrés sur la tâche n'ont pas été pris en compte. En tout, six catégories ont été mises en évidence, 1697 unités de sens ont été identifiées dans la condition *grille imposée*, 624 pour la condition *grille libre* et 439 pour la condition *sans grille*.

4. Résultats

Dans cette section, nous allons commencer par identifier les progrès des élèves pour les différentes composantes de l'oral à travers le dispositif en fonction de la condition mobilisée. Une compréhension plus fine de ces résultats est proposée dans un second temps où les différences de fonctionnement entre les conditions seront explicitées.

4.1 Q1 : Le fait de construire une évaluation par les pairs sur la base d'une grille utilisée librement ou de manière imposée impacte-t-il positivement le développement des composantes orales ?

4.1.1 État de la compétence à communiquer oralement des élèves au départ et à l'arrivée

Les résultats de l'ANOVA (tableau 8) indiquent que les classes ne sont pas, au T1, équivalentes pour quatre composantes de l'oral ainsi que pour le *score total*. En effet, les élèves de la condition *grille libre* présentent des scores moyens significativement moins élevés que les élèves des deux autres conditions pour *l'élaboration du contenu* ($F(2,43)=11.83, p<0.001$), *les aspects non verbaux* ($F(2,43)=6.85, p<0.01$) ainsi que pour le *score total* ($F(2,43)=5.26, p<0.01$) et significativement moins élevés que les élèves de la condition *grille imposée* pour les *aspects para verbaux* ($F(2,43)=4.09, p <0.05$). Ces différences peuvent s'expliquer par le fait que ces élèves sont d'un niveau scolaire inférieur (P5) à celles des deux autres classes (P6). Par ailleurs, les élèves dans la condition *grille imposée* ont des résultats plus faibles que ceux dans la condition sans grille ($F(2,43)=3.86, p < 0.05$) pour les aspects *grammaticaux et lexicaux*.

Tableau 8. Analyses descriptives, test ANOVA I et test post-hoc pour les composantes orales au T1 pour chacune des classes

Moyennes	Intention de communication /10	Élaboration du contenu /10	Organisation du message /10	Aspects grammaticaux et lexicaux /10	Aspects para verbaux /10	Aspects non verbaux /10	Total /60
1.Sans grille	6,37 (2,37)	6,65 (1,45)	6,99 (1,79)	8,62 (1,58)	8,48 (1,26)	7,65 (1,66)	44,77 (6,47)
2.Grille libre	5,95 (2,14)	4,29 (1,27)	7,22 (1,36)	9,17 (1,08)	7,32 (1,82)	6,03 (2,45)	39,98 (4,34)
3.Grille imposée	7 (1,57)	6,8 (1,9)	7,33 (1,38)	7,44 (2,26)	8,67 (0,93)	8,44 (1,01)	45,69 (3,74)
ANOVA F (2,43)		11,83 ***		3,86 *	4,09 *	6,85 **	5,26 **
Résultats du test de Bonferonni	N.S.		N.S.				
		2 < 1 et 3		3 < 1	2 < 3	2 < 1 et 3	2 < 1 et 3

Note. * : résultat significatif au seuil $p < .05$; ** : résultat significatif au seuil $p < .01$; *** : résultat significatif au seuil $p < .001$

En revanche, les résultats de l'ANOVA (tableau 9) au temps 3 ne mettent pas en évidence des scores moyens significativement différents entre les trois conditions, sauf pour *l'organisation du message* où, dans la condition *sans grille*, des résultats inférieurs aux deux autres conditions sont à relever ($F(2,44)=4.21$, $p < 0.05$). Cela semble montrer que l'écart entre les conditions s'est réduit à la fin du dispositif. Cependant, certains élèves atteignent le maximum des points pour certaines composantes dès la première version. Ces résultats amènent à considérer l'existence d'un plafond dû à la prise de mesure qui ne permet pas d'analyser finement la progression des élèves.

Tableau 9. Analyses descriptives, test ANOVA I et test post-hoc pour les composantes orales au T3 pour chacune des classes

Moyennes	Intention de communication /10	Élaboration du contenu /10	Organisation du message /10	Aspects grammaticaux et lexicaux /10	Aspects para verbaux /10	Aspects non verbaux /10	Total /60
1.Sans grille	7,35 (1,77)	6,29 (1,36)	7,38 (0,87)	8,43 (1,5)	8,92 (1,01)	8,23 (1,47)	46,62 (4,15)
2.Grille libre	6,78 (2,57)	6,77 (0,92)	7,94 (1,05)	8,45 (1,22)	8,33 (1,7)	7,61 (2,42)	46,64 (4,91)
3.Grille imposée	7,6 (1,71)	6,87 (1,36)	8,26 (0,7)	9,17 (1,05)	8,64 (1,05)	8,4 (1,57)	48,96 (3,5)
ANOVA F(2,44)			4,21				
Résultats du test de Bonferroni	N.S.	N.S.	1 < 3 et 2	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.

Note. * : résultat significatif au seuil $p < .05$; ** : résultat significatif au seuil $p < .01$; *** : résultat significatif au seuil $p < .001$

4.1.2 Effets du dispositif et de la condition sur le développement des composantes orales

Les résultats de l'ANOVA à mesures répétées, présentés dans le tableau 10, permettent d'observer l'effet du dispositif (effet intra sujet) ainsi que des différentes conditions (effet inter sujets) sur le développement des composantes de l'oral.

Pour l'ensemble des élèves, il ressort une augmentation significative de *l'intention de communication* ($F(2,84)=4.16$, $p < 0.05$, $\eta^2=0.09$) et des *aspects non verbaux* ($F(2,84)=6.65$,

$p < 0.01$, $\eta^2=0.14$). D'après le test de Bonferroni, ces augmentations sont uniquement significatives entre le T1 et le T3 ($MD=0.97$, $p<0.05$; $MD=0.89$ $p<0.01$). Par ailleurs, aucune différence entre les conditions n'a été mise en évidence. Ainsi, le dispositif a eu un effet, indépendamment de la condition, sur le développement de ces compétences chez les élèves.

Pour les quatre autres compétences, aucune progression significative à travers les trois versions n'est identifiée. Par contre, le niveau moyen des élèves pour l'*élaboration du contenu* est significativement différent entre les conditions ($F(2,42)=14.11$, $p < 0.001$, $\eta^2=0.4$). Le test de Bonferroni indique que les scores moyens de la condition *grille libre* sont significativement inférieurs à ceux de la condition *grille imposée* ($MD = -1.79$, $p<.001$) et de la condition *sans grille* ($MD = -1.38$, $p < 0.01$). Une différence entre conditions est également observée pour l'*organisation du message* ($F(2,42)=3.86$ $p<0.05$, $\eta^2=0.15$), les résultats moyens de la condition *sans grille* étant significativement inférieurs à la condition *grille imposée* ($MD = -.68$; $p<0.05$). Ces résultats confirment, avec une grande taille d'effet, que le niveau des élèves entre les conditions pour ces deux composantes n'est pas équivalent, et ce indépendamment du dispositif mis en place.

Pour les *aspects grammaticaux et lexicaux*, un effet d'interaction significatif apparaît ($F(4,84)=5.35$ $p>0.01$, $\eta^2=0.2$) avec une grande taille d'effet. De fait, pour les deux conditions avec grille, les résultats moyens augmentent après l'évaluation par les pairs, alors qu'ils diminuent pour la condition *sans grille* (voir figure 12). Par ailleurs, pour la condition *grille libre* et *sans grille*, les résultats finaux sont moins bons que les résultats au T1.

Pour le score total, les analyses montrent une augmentation moyenne significative des productions des élèves à travers le dispositif ($F(2,84)=16.58$, $p< 0.001$, $\eta^2=0.28$). Le test de Bonferroni indique que les résultats au T3 sont significativement plus élevés qu'au T1 ($MD=3.97$; $p<0.001$) et qu'au T2 ($MD=2.6$; $p<0.001$). Une différence entre les conditions est également observée ($F(2,42)=4.54$, $p< 0.05$, $\eta^2=0.18$) : la condition *grille libre* obtient des scores totaux moyens inférieurs à ceux de la condition *grille imposée* ($MD=-4.59$; $p < 0.05$). Cependant, aucun effet significatif d'interaction n'a été trouvé (voir figure 13), ce qui indique que l'augmentation du score total à travers le dispositif ne peut pas être imputable aux conditions.

En somme, bien que des différences entre conditions soient observées et que les résultats confirment l'influence du dispositif dans son ensemble sur le développement du total des composantes ainsi que sur deux de celles-ci, il n'y a pas d'impact positif de l'utilisation d'une grille critériée, aussi bien imposée qu'utilisée librement.

Les résultats de l'analyse qualitative, présentés dans la section suivante, amènent à mieux comprendre pourquoi notre hypothèse ne s'est pas vérifiée.

Tableau 10. Mesure ANOVA à mesures répétées sur l'effet du dispositif, de la modalité et de son interaction pour chacune des composantes de l'oral ainsi que pour le total de celles-ci

		Sommes des carrés	dl	Carré moyen	F	η^2
Intention de communication	Effet intra sujet	21,38	2	10.69	4.16*	.09
	Interaction	3,22	4	.8	.31	.01
	Effet classe	14.04	2	7.02	.88	.04
Élaboration du contenu	Effet intra sujet	13.23	2	6.62	3.08	.07
	Interaction	42.05	4	10.51	4.89	.19
	Effet classe	72.58	2	36.29	14.11***	.40
Organisation du message	Effet intra sujet	9.87	2	4.93	2.8	.06
	Interaction	1.45	4	.36	.21	.06
	Effet classe	11.75	2	5.87	3.86*	.15
Aspects grammaticaux et lexicaux	Effet intra sujet	3.75	2	1.87	1.13	.03
	Interaction	35.39	4	8.85	5.35*	.2
	Effet classe	2.8	2	1.4	.62	.03
Aspects paraverbaux	Effet intra sujet	5.61	1.6	3.38	2.9	.06
	Interaction	7.17	3.3	2.16	1.85	.08
	Effet classe	13.14	2	6.57	2.01	.09
Aspects non verbaux	Effet intra sujet	21.67	2	10.84	6.65**	.14
	Interaction	13.36	4	3.34	2.05	.09
	Effet classe	30.61	2	15.3	2.86	.12
Total	Effet intra sujet	326.118	2	181.06	16.58***	.28
	Interaction	85	4	21.25	1.95	.08
	Effet classe	441.46	2	220.73	4.64*	.18

Note. * : résultat significatif au seuil $p < .05$; ** : résultat significatif au seuil $p < .01$; *** : résultat significatif au seuil $p < .001$

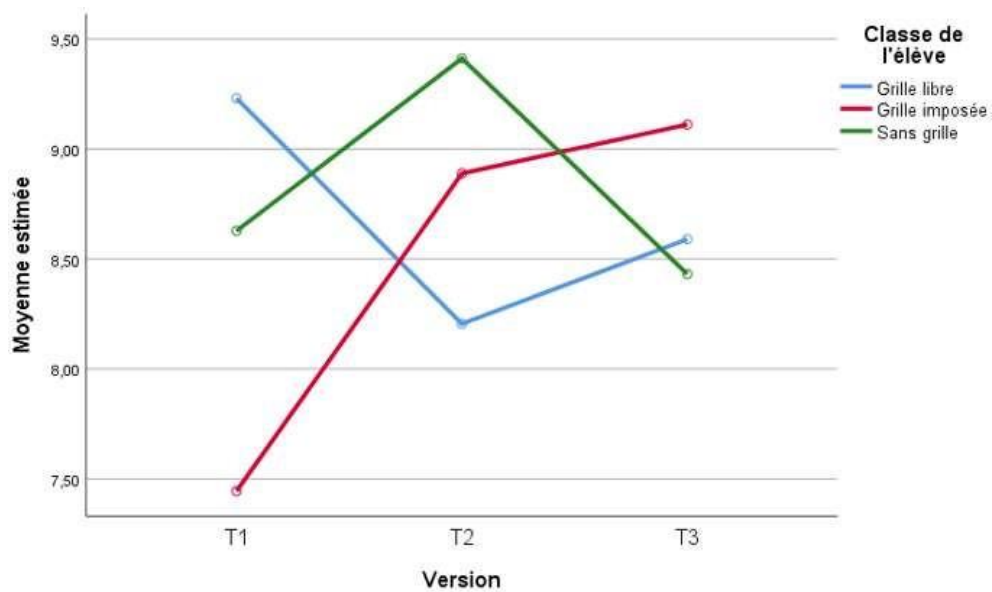


Figure 12. Diagramme à trois lignes brisées présentant l'évolution de la composante « aspects grammaticaux et lexicaux » en fonction de la condition

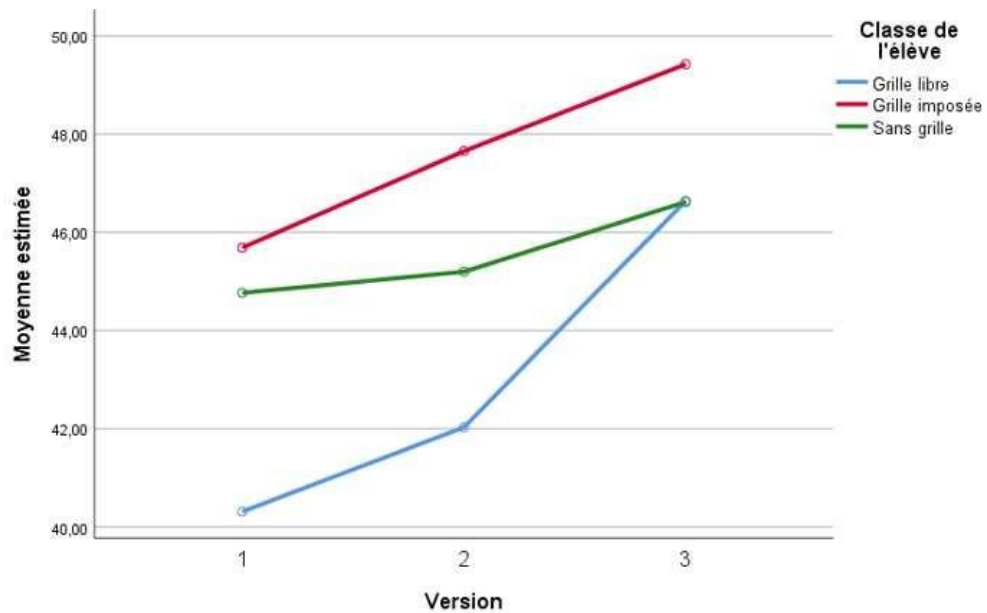


Figure 13. Diagramme à trois lignes brisées présentant l'évolution du total des composantes orales en fonction de la condition

4.2 Q2 : Comment se passe l'évaluation par les pairs lorsque les élèves n'utilisent pas de grille, ou lorsqu'ils l'emploient librement ou de manière imposée ?

L'analyse réalisée a permis de faire émerger trois thèmes : les **interactions sociales**, les **commentaires donnés par les évaluateurs** et les **réactions de l'évalué**. Le *tableau 11* offre une vue d'ensemble de ces thèmes, des catégories qui les composent et du nombre d'unités de sens répertorié pour chaque condition. La colonne « pourcentage » de ce tableau permet d'identifier, au sein d'une même condition, la répartition des unités de sens au travers des différentes catégories. Dans la section suivante, nous présentons chacun de ces thèmes en détail.

Tableau 11. Synthèse des catégories identifiées dans l'analyse qualitative

Thèmes	Catégories	Grille imposée		Grille libre		Sans grille	
		Nombre d'unités de sens	%	Nombre d'unités de sens	%	Nombre d'unités de sens	%
Les interactions sociales	Modalités d'échange au sein du groupe	343	20,21%	79	12,66%	68	15,49 %
	Modalités pour faire passer le message	97	5,71%	62	9,93%	84	19,13 %
Les commentaires donnés	Nature des commentaires	330	19,45%	279	44,71%	180	41 %
	Explication du commentaire	59	3,48%	38	6,1%	42	9,58 %
	Utilisation de notes	669	39,42%	124	19,87%	13	2,96 %
L'orateur	Réaction de l'orateur aux commentaires	199	11,73%	42	6,73%	52	11,84%
Total		1697	100%	624	100%	439	100 %

4.2.1 Les interactions sociales

Au vu de la nature interpersonnelle de l'évaluation par les pairs (Van Gennip et al., 2009), il est naturel que les échanges ne se soient pas uniquement centrés sur le contenu des rétroactions et que certaines unités de sens concernent les interactions sociales vécues au sein du groupe. Deux catégories composent ces interactions : les *modalités d'échange au sein du groupe* et les *modalités pour faire passer le message*.

Modalités d'échange au sein du groupe

Quand ils se trouvent en sous-groupes, les élèves prennent le temps d'explicitier leur fonctionnement et de réagir aux commentaires donnés par les autres membres. Il est à noter que plus d'unités de sens sont trouvées dans cette catégorie pour la condition *grille imposée*¹³.

Ainsi, dans les trois conditions, les élèves prévoient l'*organisation de la prise de parole*¹⁴ en (s') attribuant la parole et en indiquant où en est la discussion (extrait 1). Ils gèrent aussi la parole en faisant des *rappels à l'ordre* (extrait 2).

Extrait 1 – S3 « Ok, maintenant on va faire du coup les commentaires de X »¹⁵

Extrait 2 – I2 « Tu feras ça après, c'est pas ton tour »

En plus de la gestion des prises de parole, d'autres aspects ressortent, liés aux interactions entre les élèves. Ainsi, dans les discussions, les élèves reviennent sur un *avis antérieur* pour l'approuver ou le rediscuter (extrait 3), ils *reformulent* les commentaires donnés par un autre élève, ils *interrogent* les autres membres du groupe (extraits 4) et font preuve d'*humour* entre eux (extrait 5).

Extrait 3 – S1 : « Je pense la même chose » Extrait 4 – I3 : « Tout le monde est d'accord ? »

Extrait 5 – I1 : « X elle dit oui à tout (l'élève fait un clin d'œil à X) »

Modalités pour faire passer le message

En plus d'échanger sur leur fonctionnement de groupe, les élèves font également attention à la manière dont ils divulguent leur opinion sur la prestation des autres. Ainsi, les élèves font précéder leur commentaire par une expression explicitant que ce n'est que leur *opinion personnelle* et non pas une vérité absolue (extrait 6). Ils utilisent aussi des termes spécifiques pour *nuancer* les propos : des *modérateurs de fréquence ou d'intensité, comme parfois, un petit peu*, pour atténuer un commentaire donné ; des *amplificateurs* en ponctuant leur phrase par des expressions comme *tout le temps, jamais* ; des *contre balancements* pour apporter un petit élément négatif après un commentaire positif ou inversement (extrait 7).

¹³ Les unités de sens pour chaque catégorie ont été transformées en pourcentages. Ainsi, pour l'ensemble de cette partie, lorsque nous comparons le nombre d'unités de sens d'une modalité à l'autre, nous avons vérifié que la différence se marque également au niveau des pourcentages.

¹⁴ Pour l'ensemble des catégories trouvées, les sous-catégories qui ont émergé ont été mises en italique dans le texte.

¹⁵ Les verbatims seront précédés d'un numéro correspondant au sous-groupe dans lequel ils ont été émis ainsi que de la lettre « I » si l'extrait provient de la condition grille imposée, la lettre « L » pour la condition grille libre et la lettre « S » pour la condition sans grille.

Extrait 6 – L1 : « **Moi je trouve** que tu devrais parler un peu plus fort »

Extrait 7 – I2 : « Je trouvais que c'était bien, **mais** tu parlais pas assez fort »

Certains élèves utilisent aussi des stratégies de *déresponsabilisation* de l'orateur qui permettent de mettre en exergue que ce n'est pas de la faute de l'orateur si tout n'est pas parfait actuellement (extrait 8). D'autres tentent de *dédramatiser* en précisant que ce n'est pas grave de faire des erreurs (extrait 9) ou *reconnaissent la difficulté* en expliquant qu'ils sont conscients que ce n'est pas évident de faire mieux (extrait 10).

Extrait 8 – S2 : « ça c'est pas sa faute, mais la tablette elle est pas terrible »

Extrait 9 – L3 : « Tu t'es un peu trompé dans les gestes et des trucs comme ça, bon ça c'est pas très grave »

Extrait 10 – S3 : « Même si je sais que c'est un peu stressant »

4.2.2 Les commentaires donnés

Au-delà de ces modalités de fonctionnement et de diffusion du message, il y a le message en lui-même. Ainsi, ce thème reprend les éléments relatifs au contenu des rétroactions : *la nature des commentaires, l'explication du commentaire et l'utilisation de notes pour donner un commentaire*.

Nature des commentaires

La *nature des commentaires*, en accord avec Rodet (2000), est informative, prescriptive ou suggestive.

Les *commentaires informatifs* sont ceux le plus souvent trouvés dans les trois conditions. Les élèves y énoncent des aspects déjà acquis par l'orateur, ou au contraire qui n'ont pas été bien réalisés à leurs yeux (extrait 11). Plus de commentaires positifs sont trouvés dans la condition *grille imposée* (175 unités positives contre 105 négatives) et *grille libre* (185 unités positives contre 54 négatives) et inversement pour la condition *sans grille* (33 unités positives contre 102 négatives). De plus, dans les trois conditions, la majorité des commentaires informatifs peut être reliée à une des six composantes de l'oral (comme l'extrait 12 qui peut être associé à *l'intention de communication*). À l'inverse, surtout dans la condition *sans grille*, certains commentaires sont soit centrés sur l'orateur lui-même (extraits 13) soit correspondent à des aspects non maîtrisables de la prise de parole (extrait 14).

Extrait 11 – I1 : « C'est arrivé genre 2 ,3 fois que tu commences des phrases sans les terminer »

Extrait 12 – L3 : « Tu expliques bien pour des plus petits que nous »

Extrait 13 – L3 : « T'es super marrante »

Extrait 14 – L2 « J'aime bien tout sauf **les bruits de fond** »

Pour leurs *commentaires prescriptifs*, les moins efficaces selon Rodet (2000), les élèves donnent des injonctions à l'orateur (extrait 15). Ils sont un peu plus présents dans la condition *sans grille*.

Extrait 15 – S1 « Tu devrais parler un peu plus fort ».

Quant aux *commentaires suggestifs*, à privilégier selon Rodet (2000), ils correspondent aux commentaires où les élèves proposent des pistes de solution afin d'améliorer le résumé de l'orateur (extrait 16). Les commentaires suggestifs sont plus donnés dans la condition *grille imposée* que dans les deux autres conditions.

Extrait 16 : « C'est peut-être mieux de dire d'abord je m'appelle [...] »

Explication du commentaire

Dans cette catégorie sont regroupées les unités de sens où les élèves expliquent leur commentaire. Comparativement aux autres catégories, très peu d'unités de sens sont identifiées ici. Il semblerait que, spontanément, les élèves justifient peu leurs commentaires. Néanmoins, lorsqu'ils le font, sept façons de faire ressortent de l'analyse.

Ainsi, pour justifier leur jugement, les élèves évoquent un *extrait de la présentation* (extrait 17) ; font part d'une *expérience subjective* en exprimant leur ressenti (extrait 18) ; *comparent* les possibilités de l'orateur à celles d'autres élèves (extrait 19) ; font référence aux *règles du jeu* dont il est question pour mettre en évidence les erreurs de l'orateur ; *interprètent la réaction possible des interlocuteurs* (extrait 20) ou encore s'appuient sur *l'environnement de l'orateur* (extrait 21). En plus, les élèves des conditions *avec grille* donnent des *exemples fictifs*, en mettant en évidence des éléments concrets imaginés qui n'ont pas été donnés par l'orateur lors du résumé (Extrait 22).

Extrait 17 – L2 : « Quand c'est le roi tu montres bien le roi et tout »

Extrait 18 - I1 : « Parce que là même moi j'ai pas tout compris »

Extrait 19 – S1 : « Moi par exemple je fais très beaucoup de tics de langage, mais c'est parce que je fais de la logopédie, alors que toi je sais très bien que tu pourrais ne pas faire de tics de langage »

Extrait 20 – S3 « Parce que les petits ils ont vraiment envie d'avoir des grands très gentils »

Extrait 21 – L4 « Du coup fais bien attention de bien parler fort surtout quand on est dehors parce qu'il y a plein de gens qui passent et tout »

Extrait 22 – I3 - « Ben oui tu as un vocabulaire adapté, tu n'utilises pas beaucoup machin truc chose bidule »

Utilisation de notes pour formuler les commentaires

Dans cette catégorie sont regroupées toutes les unités de sens où les élèves, pour donner leurs commentaires, s'appuient sur des notes. Ainsi, soit ils utilisent explicitement la grille

d'évaluation de l'oral (conditions *grille imposée* et *grille libre*) soit leur feuille de brouillon (condition *sans grille*). Pour la condition *sans grille*, treize unités de sens font *référence à la feuille de brouillon* (extrait 23). Ainsi, très peu d'élèves explicitent cette utilisation.

Extrait 23 – S1 : « **Ben moi j'ai mis**, il n'y a pas de démonstration du jeu »

Par contre, les élèves des conditions *avec grille*, surtout dans la condition *imposée*, s'appuient beaucoup sur la grille pour formuler leur jugement. Dans la condition *grille imposée*, les élèves vont majoritairement indiquer la réponse qu'ils y ont cochée sans pour autant traduire ce que cela signifie pour l'orateur (extrait 24). À l'inverse, les élèves de la condition *grille libre* utilisent principalement la *grille comme checklist* pour guider la conversation. Ici, ils lisent un critère de la grille pour engager la discussion sur ce sujet, ce qui leur permet de discuter des différents critères proposés, sans se restreindre à uniquement énoncer les réponses qu'ils ont annotées sur la grille (extrait 25). Les élèves de la condition *grille libre* utilisent donc la grille de manière plus pertinente pour donner des commentaires plus complets.

Extrait 24 - I2 : « Pour le résumé est compréhensible, j'ai mis un peu ».

Extrait 25 – S1 : « Du coup pour le résumé est adapté au public ben oui parce que tu regardes la caméra et t'expliques ça bien pour des plus petits que nous »

De plus, au vu de la complexité de la grille, des discussions sur l'endroit où se situe le groupe sur la grille (extrait 26) ainsi que sur *la signification d'un item* (extrait 27) sont identifiées, surtout dans la condition *grille imposée*.

Extrait 26 - I1 : « Euh X on est pas là, on est ici »

Extrait 27 – I1 : « Parce que c'est pas ça l'intonation, c'est le point d'exclamation, point d'interrogation »

4.2.3 Les réactions de l'évalué

La réaction de l'orateur aux commentaires reçus est également essentielle pour comprendre les effets de l'utilisation d'une grille critériée. Ainsi, cette catégorie reprend 8 types de réactions possibles chez l'orateur.

Dans la condition *grille imposée*, les élèves ont tendance à *être d'accord* avec le commentaire reçu (extrait 28) alors que, dans les deux autres conditions, les élèves vont plus souvent mettre en évidence qu'ils sont en *désaccord* avec le commentaire reçu et/ou qu'ils n'auraient pas pu faire autrement (extrait 30).

Extrait 28 – I2 : « Ouais je sais »

Extrait 29 – L4 : « Ouais ben en même temps il y avait énormément de bruit »

Les orateurs ont des réactions plus proactives dans la condition *grille imposée*. Effectivement, ils vont réaliser des *évaluations formatrices* en mettant en évidence des éléments qu'ils devraient *améliorer* (extrait 30), *poser des questions* (extrait 31) et proposer des *pistes d'amélioration* pour répondre aux commentaires reçus (extrait 32).

Extrait 30 – I1 « Le regard alors moi je dis c'est bof parce que de temps en temps je regarde ma feuille je suis tout le temps gnuuu (en regardant vers le bas) »

Extrait 31 – S1 : « Tu trouvais que j'articulais bien ? »

Extrait 32 – I2 « Je devrais moins l'utiliser je devrais plus parler »

Dans les trois conditions, les orateurs vont également remercier les autres élèves pour les commentaires ou partager un *ressenti émotionnel* (extrait 33). Dans les conditions avec les grilles, les élèves vont également réagir avec *humour* aux commentaires donnés (extrait 34).

Extrait 33 – S3 « Oh non je n'aime pas les commentaires »

Extrait 34 – I3 « Tu ne m'entendais pas ? ALORS BONJOUR (l'orateur augmente exagérément le son) »

En définitive, les résultats des analyses qualitatives nous permettent de mieux comprendre les résultats de notre première question de recherche. Effectivement, dans les conditions avec grille, et surtout dans la condition *grille imposée*, les élèves lisent certains items sans véritablement fournir de conseils à l'orateur. Dans le même ordre d'idées, les élèves n'expliquent pas plus leurs commentaires dans les deux conditions avec grilles que dans celle sans grille. Malgré ces difficultés, les résultats mettent en évidence d'autres apports des grilles. Par exemple, plus de rétroactions ainsi qu'une posture plus proactive chez l'orateur sont présentes dans la condition *grille imposée*.

5. Discussion et conclusion

Dans cette contribution, nous avons mis en place un dispositif de réoralisation (Colognesi & Dolz, 2017), afin d'observer si l'utilisation d'une grille critériée impacte positivement l'évaluation par les pairs ainsi que la compétence à communiquer oralement des élèves de fin du primaire. Plus précisément, deux questions ont guidé nos investigations : (1) *Le fait de construire une évaluation par les pairs sur la base d'une grille utilisée librement ou de manière imposée impacte-t-il positivement le développement des composantes orales ?* (2) *Comment se passe l'évaluation par les pairs lorsque les élèves n'utilisent pas de grille, ou lorsqu'ils l'emploient librement ou de manière imposée ?*

Pour notre première question, les résultats des analyses quantitatives mettent en évidence un effet positif du dispositif pour *l'intention de communication*, les *aspects non verbaux* ainsi que pour le *score total* des six composantes de l'oral. Cependant, l'utilisation d'une grille, qu'elle soit imposée ou employée librement, n'a pas influencé les performances orales des élèves.

Ces résultats semblent contradictoires avec les études menées par Dumais (2012) et Colognesi et al. (2020) qui présentent une amélioration de la compétence à communiquer oralement suite à l'utilisation d'une grille critériée lors d'évaluations par les pairs. Mais dans ces études, l'ensemble des élèves a utilisé ce support, il était donc difficile de différencier les effets de l'évaluation par les pairs de ceux de l'utilisation d'une telle grille. C'est ce que nous avons pu faire dans notre travail, dont les résultats rejoignent ceux de la méta-analyse de

Double et ses collègues (2020) : l'utilisation d'une grille ne permet pas d'augmenter les effets significatifs apportés par l'évaluation par les pairs.

La littérature précise, d'une part, que le contexte d'utilisation d'une grille critériée nuance les bénéfices sur les performances des élèves (Ashton & Davies, 2015) et, d'autre part, que son utilisation apporte d'autres avantages (Panadero et al., 2013 ; Peters et al., 2018). Ainsi, notre seconde question de recherche a permis d'investiguer comment les élèves utilisent une grille critériée pour faire de l'évaluation par les pairs, et ce que cette utilisation apporte à ce processus. Cinq aspects ressortent de nos analyses qualitatives.

Premièrement, en adéquation avec les résultats de Peters et ses collègues (2018), un plus grand nombre de rétroactions est observé lorsque les élèves utilisent une grille critériée, surtout dans la condition *grille imposée*. Ce constat peut s'expliquer par le fait que, contrairement à la condition *grille libre*, les élèves de la condition grille imposée s'appuient à de nombreuses reprises sur la partie prise de notes de la grille, ce qui ajoute du contenu aux échanges. Ainsi, imposer l'utilisation complète d'une grille renforce l'adoption d'une évaluation plus complète et analytique (Berthiaume et al., 2011 ; Lavoie & Bouchard, 2017), ce qui est un avantage pour un objet abstrait et subjectif comme l'oral (Dunbar et al., 2006).

Deuxièmement, pour les trois conditions testées, seule une minorité des rétroactions est accompagnée d'explications. Or, en utiliser est une des caractéristiques à remplir pour fournir une rétroaction de qualité (Ashton & Davies, 2015). Dans le même ordre d'idée, la grande majorité des rétroactions était de nature informative (Rodet, 2000), ce qui est cohérent avec les résultats d'une étude antérieure (Colognesi et al., 2020). Il semblerait donc que, spontanément, les élèves donnent des commentaires qui s'inscrivent plus dans une dynamique d'énonciation d'observations plutôt que dans celle de proposer des suggestions, et ce indépendamment de l'utilisation d'une grille. Par contre, c'est dans la condition *sans grille* que se trouvent le plus de commentaires prescriptifs, à éviter selon Rodet (2020). Les commentaires suggestifs (à privilégier selon cet auteur) sont, quant à eux, plus présents dans la condition *grille imposée*, ce qui est un avantage en faveur de cette modalité de travail. Par ailleurs, dans les deux conditions avec grille, les commentaires donnés mettent plus en évidence les aspects positifs de la production. Peut-être que l'utilisation d'une grille fournit aux élèves une meilleure vue d'ensemble des composantes de l'oral (Berthiaume et al., 2011 ; Lavoie & Bouchard, 2017) et de ce qui peut être évalué (Bernal-Masuy & Renard, 2015 ; Dumais, 2012), ce qui leur permettrait ne pas se centrer uniquement sur les éléments qui posent problème. Ces résultats semblent donc en faveur de l'utilisation d'une grille critériée.

Pourtant, aucun apport significatif de celle-ci sur les composantes de l'oral n'a été identifié. Une première piste d'explication est que se centrer sur le positif protège les ressentis de la personne évaluée, mais n'invite pas forcément aux progrès (Rodet, 2000). Une autre explication possible est que, dans les conditions *avec grille*, les commentaires des élèves sont cadencés aux critères apportés par la grille alors que, dans la condition *sans grille*, certaines rétroactions se centrent sur des éléments qui n'ont pas été repris par les critères. Une certaine liberté des propos est donc rendue possible par cette condition, ce qui pourrait avoir un avantage sur les performances des élèves. Cependant, c'est dans cette condition *sans grille*

qu'il y a le plus de commentaires centrés sur l'orateur et sur des éléments non maîtrisables par celui-ci, ce qui est à éviter pour fournir des rétroactions efficaces (Brookhart, 2008) ; cette liberté est donc à double tranchant.

Troisièmement, il apparaît que, dans la condition *grille libre*, les élèves ont plutôt utilisé la grille comme une checklist pour guider leurs interactions et identifier les aspects à discuter. Cette stratégie permet aux élèves de ne pas oublier d'éléments importants et de discuter en sous-groupe chacun de ceux-ci alors que, dans la condition *grille imposée*, les élèves utilisent majoritairement la grille pour donner les réponses qu'ils y ont inscrites, sans pour autant faire le lien avec la production évaluée. Une dynamique plus sommative est ainsi suivie par ces élèves, comme souvent pour des élèves du primaire (Leenknecht & Prins, 2018). De ce fait, les élèves de la condition grille libre semblent mieux optimiser leur utilisation de la grille. Il est possible qu'au vu de la complexité de ce support, son utilisation complète dans la condition imposée provoque une surcharge cognitive chez les évaluateurs (Sweller et al., 2011) qui cherchent alors à employer la grille le plus simplement possible pour diminuer cette charge. À l'inverse, les élèves, dans la condition grille libre, peuvent contourner cette surcharge cognitive en se concentrant sur moins d'éléments, mais en augmentant la qualité de l'utilisation de ceux-ci. Il est possible qu'une augmentation du temps de formation et d'entraînement avec la grille réduise cette surcharge cognitive (Sweller et al., 2011) et permette aux élèves de l'utiliser de manière plus qualitative et complète (Ashton & Davies, 2015 ; Laveault & Miles, 2008). Impliquer les élèves dans la construction de la grille pourrait également permettre une meilleure compréhension et donc une meilleure maîtrise des critères par les élèves (Lafontaine, 2007).

Quatrièmement, dans la condition *grille imposée*, les orateurs ont montré une posture plus proactive : ils acceptent et identifient plus facilement les éléments à améliorer, posent plus de questions et proposent plus de pistes de solution. Ces résultats pourraient être expliqués par une meilleure compréhension chez les élèves des objectifs attendus et une plus grande confiance dans les commentaires donnés par autrui (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Brendt et al., 2018 ; Hattie & Timperley, 2007), induite par l'obligation d'utiliser l'ensemble de la grille critériée. Ces résultats plaident en faveur d'une utilisation imposée du support. Cependant, certains élèves tendent à poser plus de questions, à être plus souvent d'accord ou justement en désaccord avec les commentaires donnés. Cette diversité de réactions rejoint l'idée que l'efficacité d'une grille est très variable d'un individu à l'autre (Panadero et al., 2013) et qu'elle dépend, entre autres, de la perception de la personne évaluée (Berndt et al., 2018).

Pour finir, un temps très conséquent a été utilisé dans la condition *grille imposée* pour gérer les interactions sociales au sein du sous-groupe et organiser son fonctionnement, ce qui pourrait avoir un effet positif sur les compétences communicationnelles des élèves (Gielen et al., 2011). Ces constatations appuient l'importance mise en évidence par Van Gennip et ses collègues (2015) de prendre en compte les variables interpersonnelles dans l'étude de l'évaluation par les pairs.

6. Limites et perspectives

Plusieurs limites de cette étude sont à mettre en évidence. Premièrement, le peu de participants complique l'observation d'effets significatifs et la possibilité de généraliser des résultats ; et le fait que les trois groupes n'étaient pas du même niveau scolaire au départ ne permet pas une comparaison idéale, d'autant que la condition expérimentale est confondue avec l'effet enseignant. Répliquer cette étude avec plus d'élèves de compétences équivalentes au départ semble ainsi nécessaire. Deuxièmement, relativement aux résultats quantitatifs, certains élèves atteignent pour certaines composantes le maximum des points dès le premier temps de mesure. Ainsi, il est possible qu'un effet plafond n'ait pas permis de constater certains progrès chez les élèves. Affiner l'échelle d'appréciation pourrait être pertinent pour obtenir des données plus fines. Troisièmement, toutes les composantes de l'oral n'ont pas été travaillées en classe alors qu'elles ont été évaluées et utilisées lors de l'évaluation par les pairs, ce qui ne permet pas un bon alignement pédagogique (Biggs, 1996). Se centrer sur certaines composantes permettrait de diminuer, d'une part, le temps consacré à l'évaluation par les pairs et, d'autre part, la surcharge cognitive des élèves. Quatrièmement, les élèves ont eu peu de temps pour s'approprier et s'entraîner à l'utilisation de la grille. Refaire une étude dans laquelle les élèves ont déjà utilisé cette grille à plusieurs reprises permettrait de mieux saisir l'impact qu'elle peut avoir sur les performances orales des élèves lorsqu'ils la maîtrisent. Cinquièmement, nous n'avons pas regardé si l'ordre dans lequel les élèves ont reçu leurs commentaires dans le processus d'évaluation par les pairs a une influence sur l'évolution de la qualité des productions réalisées par ces derniers. Effectivement, peut-être que l'élève qui passe en dernier reçoit plus d'informations que celui qui reçoit les commentaires en premier puisque le processus pourrait être mieux compris par tout le monde. Nous n'avons pas non plus distingué, dans notre étude, les effets qui viennent du fait de recevoir des commentaires de ceux qui résultent du fait d'en donner aux autres. Faire une étude où l'on contrôle ces informations pourrait sans doute permettre d'avoir une compréhension plus fine des processus en jeu.

7. Implications pratiques

Notre étude soutient l'intérêt potentiel de l'évaluation par les pairs pour le développement des compétences orales des élèves de fin de primaire. Cependant, il n'est pas certain que l'utilisation d'une grille critériée ait une valeur ajoutée. Par ailleurs, lorsque les élèves sont obligés d'utiliser une grille, ils risquent, si elle est trop complexe et qu'ils ne la maîtrisent pas suffisamment, d'énoncer leur réponse sans transformer leurs annotations en réels commentaires utilisables par l'élève évalué. L'augmentation de l'autonomie donnée aux élèves implique une diminution du nombre de commentaires donnés, mais permet une utilisation plus qualitative de la grille. De plus, que ce soit avec ou sans grille, il semble utile de former les élèves à expliquer leurs commentaires et à donner des rétroactions de nature suggestive.

L'utilisation imposée d'une grille dans son entièreté apporte néanmoins certains avantages non négligeables comme un plus grand nombre de rétroactions, notamment de

nature suggestive, une posture plus active de l'orateur lors de la réception des commentaires et des interactions de groupe plus nombreuses.

Chapitre 7

« Dis-moi tout ce que tu sais sur... »

Demander aux élèves du primaire de résumer oralement n'est pas si simple, même avec un appui documentaire (Étude 3)

Dans l'étude précédente nous avons utilisé l'outil de mesure à destination des enseignants pour évaluer la maîtrise par les élèves du résumé d'informations à l'oral. Cependant, dans notre étude 1, nous avons vu que les chercheurs sont prêts à consacrer plus de temps à l'évaluation de l'oral pour obtenir une mesure plus précise. Ainsi, pour avoir une vision plus fine de la maîtrise des élèves, nous avons décidé d'utiliser l'outil de mesure, issu de l'étude 1, à destination des chercheurs pour évaluer les élèves. Nos résultats permettent d'alimenter notre deuxième objectif de thèse qui est de déterminer la maîtrise par des élèves de 10 à 12 ans de la compétence à résumer oralement dans différentes situations. Plus précisément, dans cette étude 3, nous nous intéressons à des situations où les élèves n'ont pas reçu d'enseignement de l'oral et où ils n'ont pas de temps de préparation pour réaliser leur résumé. Nous observons également l'évolution de cette maîtrise lors d'une réoralisation qui se réalise toujours sans enseignement mais cette fois-ci avec un temps de préparation et, pour la moitié des élèves participants, avec un appui documentaire écrit. Cette étude nous permet également de mieux comprendre l'influence de la réoralisation, du temps de préparation et de la présence de l'écrit dans la qualité des résumés produits par les élèves.

Résumé de l'article : Notre recherche se concentre sur la compétence de résumé oral et la conduite discursive descriptive chez les élèves de fin de primaire. Nous avons examiné (1) le niveau d'aisance des élèves lors du résumé oral, (2) les changements observés lorsqu'ils ont refait la tâche, et (3) les modifications apportées avec un appui documentaire. Vingt-quatre élèves ont spontanément réalisé deux versions d'un même résumé, certains bénéficiant d'un support écrit. Les analyses quantitative et qualitative révèlent que (1) la structuration du résumé pose des difficultés, (2) réoraliser sans intervention n'améliore pas les performances, et (3) l'appui documentaire n'engendre pas d'amélioration significative.

Mots clés : conduite discursive, réoralisation, résumé, appui documentaire, description

Cet article va être publié cette année 2024 dans la revue *Phronesis*.

Wiertz, C., Galand, B. & Colognesi, S. (sous presse). « Dis-moi tout ce que tu sais sur... » Demander aux élèves du primaire de résumer oralement n'est pas si simple, même avec un appui documentaire. *Phronesis*

« Dis-moi tout ce que tu sais sur... »

Demander aux élèves du primaire de résumer oralement n'est pas si simple, même avec un appui documentaire (Étude 3)

1. Introduction

À l'école, et au quotidien, les personnes sont fréquemment amenées à résumer oralement de l'information. En effet, on demande très régulièrement aux élèves de résumer oralement, lors de rappels, ce qu'ils ont retenu de la leçon de la veille, de dire ce qu'ils savent d'un personnage, d'un contenu, d'une théorie, d'un endroit, etc., ou encore de rapporter l'essentiel d'un texte qu'ils viennent de lire ou d'entendre. On pense aussi aux situations d'examens oraux, où un étudiant est amené à dire, en très peu de temps, tout ce qu'il sait d'une notion vue en cours. Dans ces diverses situations, l'intention de communication est alors de s'exprimer « de manière objective et concise pour faire connaître un fait, un phénomène ou une opinion » (Chartrand et al., 2015, p. 22). En réalisant cette prise de parole, la personne est alors amenée à décrire ce qu'elle sait, en allant à l'essentiel. Pour ce faire, l'orateur peut s'appuyer sur ses connaissances, sur un texte source pouvant prendre des formes variées (Li, 2014 ; Yu, 2009) ou encore sur un mélange des deux.

Lors d'une étude récente, Colognesi et al. (2022) ont demandé à 154 enseignants belges de l'école élémentaire de se positionner sur l'importance qu'ils accordent à 13 situations orales. Les répondants ont classé en premier le fait de pouvoir résumer de l'information. La même étude montre toutefois qu'il n'y a pas nécessairement de temps d'enseignement-apprentissage prévu pour amener les élèves à pouvoir assurer cette prise de parole. En somme, il s'agit de prises de parole où on compte sur le déjà-là des élèves sans les avoir dotés d'outils pour le faire (Dumais et al., 2018 ; Dupont & Grandaty, 2016). Ce constat s'explique notamment par le fait que les enseignants se disent peu formés et outillés à l'enseignement de l'oral (Dumais & Lafontaine, 2011 ; Nonnon, 2016). Ainsi, il est difficile d'établir où en sont les élèves pour mener à bien cette tâche de prise de parole ainsi que leurs besoins de formation à ce sujet, ce qui peut amener des questionnements. Par exemple, les enseignants peuvent s'interroger sur la nécessité d'offrir aux élèves qu'ils placent dans ces situations orales l'occasion de « réoraliser » (Colognesi & Dolz, 2017), c'est-à-dire de pouvoir améliorer et refaire la production orale et, partant, ce qu'ils doivent mettre en place entre les productions pour assurer ladite amélioration. La question de l'influence de l'utilisation d'un appui documentaire écrit sur la qualité du résumé oral peut également être soulevée. Effectivement, cela pourrait permettre à l'orateur d'accéder à des informations complémentaires pour nourrir sa prise de parole, mais cela l'oblige également à adapter les informations qu'il a lues, sous forme écrite, à la modalité orale, ce qui peut être complexe pour lui (Pernet-Liu, 2016).

Au vu de ces différentes réflexions, nous avons mené une étude descriptive pour identifier comment les élèves peuvent prendre en charge la tâche de réaliser une description orale quand on les invite à résumer oralement des informations qu'ils connaissent, ceci sans enseignement préalable. Plus précisément, nous avons cherché à répondre à trois questions : (Q1) Quel est le niveau d'aisance des élèves de fin du primaire dans la production d'un résumé oral sur un sujet connu ? (Q2) Que se passe-t-il quand on leur propose de refaire leur prise de parole ? (Q3) La consultation d'un appui documentaire sur le sujet avant la prise de parole leur permet-elle de réaliser une meilleure performance orale ? Pour ce faire, dans cette étude descriptive, des analyses quantitatives et qualitatives ont été menées, en nous inscrivant dans une méthode mixte (Creswell, 1999 ; Creswell & Plano Clark, 2007).

Dans les lignes suivantes, nous présenterons premièrement le cadre théorique de l'étude. Dans celui-ci, nous commencerons par définir l'oral et son enseignement, nous continuerons en explicitant les notions de « résumé » et de « description » que nous mettrons respectivement en lien avec les concepts de « genre » et de « conduite discursive ». Ensuite, nous aborderons la *réoralisation* et nous finirons par le rôle de l'écrit dans les productions orales à travers un appui documentaire. Deuxièmement, la méthodologie employée dans notre étude sera présentée. Troisièmement, les résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus pour chacune des questions de recherche seront présentés. Quatrièmement, nous discuterons les résultats et formulerons les limites et des pistes d'implications pratiques.

2. Cadre théorique

2.1 L'oral comme objet d'enseignement

Dans le milieu scolaire, l'oral fait référence aussi bien à des activités de productions, que de compréhension (Lafontaine & Messier, 2009) : la prise de parole et l'écoute. Dans le cadre de cette contribution, nous nous intéressons plus précisément à la face expressive de l'oral. En ce sens, il existe plusieurs typologies permettant de mettre en évidence les composantes de cette facette. Colognesi & Hanin (2020) soutiennent que les compétences du programme belge peuvent être mises en lien avec deux de ces typologies, à savoir celles des trois capacités de Dolz et al. (1993) et celle des 10 types de Dumais (2014). Cette mise en parallèle fait apparaître 6 composantes de l'oral (Colognesi & Hanin, 2020) : (1) l'adaptation par l'élève à la situation de communication, (2) le contenu transmis, (3) la structure du discours, (4) les aspects grammaticaux et lexicaux, (5) le paraverbal, c'est-à-dire les éléments de diction et les faits prosodiques tels que le volume, le débit ou encore l'intonation et (6) les éléments non verbaux tels que les gestes, les mimiques, les regards, l'utilisation d'un support matériel, etc.

Malgré l'incitation des chercheurs et des différents programmes scolaires pour enseigner l'oral et ses composantes, force est de constater que celui-ci est encore peu présent dans les classes (e.g., Colognesi et al., 2022 ; Gagnon et al., 2017 ; Lafontaine & Messier, 2009 ; Sénéchal, 2022 ; Wurth et al., 2022). Et lorsqu'il l'est, il est souvent plus travaillé qu'enseigné (Dupont & Dolz, 2020). Par ailleurs, il arrive fréquemment que l'oral soit évalué sans la mise en place d'une réelle séquence d'enseignement/apprentissage (Colognesi & Deschepper,

2019 ; Lafontaine & Le Cunff, 2005). Pourtant, l'enseignement explicite de l'oral, semble permettre l'amélioration des compétences orales des élèves (Colognesi et al., 2023 ; Dolz & Gagnon, 2008 ; Sénéchal, 2016). Plus précisément, une voie d'entrée largement préconisée dans la littérature actuelle est l'enseignement par les genres (Gagnon et al., 2017). Cette approche et ses intérêts sont présentés dans la section suivante.

2.2 Le résumé et la description : entre un genre et une conduite discursive

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés au genre du résumé à l'oral. Un genre est un « ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps » (Chartrand et al., 2015, p. 9). Le résumé peut être défini comme la « version condensée et fidèle d'un texte source » (Lentz, 2006, p. 61), ce dernier renvoyant au message original d'où l'information provient (une histoire, un article scientifique, une synthèse de connaissances, un argumentaire, etc.). Il est habituellement enseigné à l'écrit (Cartier, 2004 ; Lentz 2006 ; Mandin, 2012) alors que, comme explicité *supra*, il est continuellement demandé à l'élève, dans sa vie scolaire et de manière interdisciplinaire, de dire oralement ce qu'il sait de... (Colognesi et al., 2022).

Bien que l'élève puisse se représenter assez facilement ce qu'est un résumé, sa réalisation reste un défi de taille, car cela lui demande de mobiliser plusieurs habiletés (Mandin, 2012). D'abord, il doit analyser ses connaissances pour ensuite sélectionner les informations pertinentes de celles qui ne le sont pas (Cartier, 2004). Ensuite, il lui faut intégrer ces informations essentielles et les organiser afin de formuler un message cohérent, précis et sans erreurs (Cartier, 2004 ; Lentz, 2006). Ainsi, « apprendre à résumer, c'est apprendre à traiter l'information, de manière à ce qu'elle puisse être condensée et réutilisée » (Lentz, 2006, p. 59). De plus, lors de la mise en mots, l'élève doit simultanément adopter une posture neutre et objective, utiliser une syntaxe simple, des connecteurs adéquats, un vocabulaire spécifique à l'objet résumé, tout en restant dans une structure à dominante descriptive (Cartier, 2004 ; Chartrand et al., 2015 ; Daviault, 2011 ; Lentz, 2006).

En effet, chaque genre suit une structure séquentielle enchâssante appelée conduite discursive (Adam, 1996). Une conduite discursive est « une structure composée d'une suite d'énoncés reliés entre eux et dotés d'une organisation » (Dumais, 2014, p. 57) qui peut être de plusieurs natures : explicative, descriptive, argumentative, narrative, etc. (Adam, 1996 ; Dumais, 2017 ; Grandaty, 2001 ; Grandaty 2006 ; Hassan, 2015). Mais au-delà de la conduite discursive enchâssante (dominante), descriptive dans le cas du résumé, le genre peut également inclure plusieurs autres conduites qui, elles, sont enchâssées. C'est pourquoi, dans le résumé, nous pouvons également trouver des séquences explicatives ou encore argumentatives (Adam, 1996 ; Adam, 2005). Selon Grandaty (2001), la conduite discursive donne ainsi de l'information sur les formes d'organisation d'un message aussi bien en ce qui a trait à la réception qu'à la production.

Il a été montré que le genre et la conduite discursive sont des portes d'entrée pertinentes pour guider l'enseignement et le développement de la compétence à communiquer oralement (Dumais, 2017 ; Garcia-Debanc & Delacambre, 2001 ; Grandaty, 2001). En effet, ils permettent à l'élève de mieux appréhender les attendus liés à l'oral et, à l'enseignant, de mieux comprendre ce qu'il peut enseigner et évaluer (Dolz & Gagnon, 2008 ; Dumais, 2017 ; Dupont, 2016). De surcroît, le genre occasionnerait notamment un meilleur transfert des apprentissages (Gagnon et al., 2017) puisque la conduite discursive pourrait être transférable d'un genre à l'autre (Adam, 1996), d'une discipline scolaire à l'autre, de l'oral à l'écrit, mais également du milieu scolaire au milieu professionnel (Dumais, 2017), ce qui serait un avantage certain pour l'apprentissage. Ainsi, la conduite discursive « forcerait » l'élève à observer et analyser l'évolution des objets du discours au sein d'un genre donné (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001) permettant ainsi la création d'une culture commune (Grandaty, 2006).

Et bien que la conduite descriptive - qui nous intéresse dans le cadre de cette étude - soit mobilisée dès l'enseignement préscolaire (Garcie-Debanc & Laurent, 2003), il n'en demeure pas moins que son degré de complexité varie en fonction de l'élève et de son développement (Grandaty, 2001), ainsi que des tâches demandées. Dans cette optique, nous allons nous intéresser, dans la suite de cette contribution, à la compétence de l'élève à utiliser la description lorsqu'il lui est demandé de réaliser un résumé d'informations à l'oral. Si des auteurs comme Grandaty (2001) soutiennent qu'un enseignement est nécessaire pour soutenir la maîtrise de la description et permettre une représentation commune et spécifique de celle-ci, il n'en reste pas moins que des questions relatives au « comment » restent en suspens. Une des pistes est de proposer aux élèves de réoraliser pour s'améliorer.

2.3 La réoralisation : une occasion d'améliorer sa production

La notion de « réoralisation » a été mise en avant par Colognesi et Dolz en 2017 dans leur article où ils identifient des leviers et des difficultés émanant du travail de l'oral en classe. Les auteurs expliquent qu'il s'agit de donner la possibilité aux orateurs de produire leurs messages plusieurs fois, avant une prestation finale dans laquelle ils pourraient se sentir prêts et à l'aise.

Cette notion est bien évidemment inspirée des réécritures, puisqu'il est largement accepté qu'on n'écrit pas en une fois, et que revenir sur son texte est nécessaire avant de le diffuser ou, pour le dire comme Reuter (2002), qu'écrire, c'est réécrire. Cependant, la réécriture seule, c'est-à-dire sans une intervention entre deux versions du texte, a montré des effets limités. En effet, des recherches comme celle de Niwese (2010), qui a analysé les productions écrites dans le cadre d'ateliers d'écriture, ont mis en évidence que les améliorations entre deux versions, sans enseignement, portent généralement uniquement sur des aspects mineurs et ponctuels. Et il semble aussi, avec Olive et Piolat (2003) et Colognesi et Lucchini (2018), que les scripteurs novices apportent surtout des ajustements en termes d'idées supplémentaires et des corrections de surface, c'est-à-dire en considérant les aspects locaux comme l'orthographe.

Pour en revenir à la réoralisation, on trouve, dans certains dispositifs dédiés à l'enseignement de l'oral, la présence d'au moins deux versions réalisées par les élèves, c'est le cas dans les séquences didactiques, par exemple (Dolz et al., 2001), comme dans l'atelier filé (voir Coppola et al., 2020) ou les Itinéraires (voir Colognesi & Hanin, 2020)¹⁶. Le point commun de ces dispositifs est qu'entre deux prises de parole, les élèves sont soutenus par des interventions de l'enseignant, des pairs, et/ou une réflexion en termes d'auto-évaluation sur la base de l'observation de la production réalisée. Colognesi et Deschepper (2022), pour qui la réoralisation fait partie des pratiques incontournables pour enseigner l'oral, expliquent que d'une version orale à l'autre, l'orateur ne doit pas répéter exactement les mêmes propos. Il s'agit pour lui de relever le défi de s'améliorer d'une fois à l'autre. Les auteurs ajoutent qu'afin de limiter le stress pouvant être engendré par la prise de parole (Garcia-Debanc, 1999 ; Stordeur et al., 2021), les réoralisations peuvent être effectuées devant un public de taille progressive afin que l'élève n'ait pas l'impression de perdre la face (Goffman, 1974) : la caméra, un ou deux camarades au début, un sous-groupe de spectateurs ensuite, et l'ensemble du public à la fin, en fonction du genre à produire bien entendu. Dolz et ses collègues (2020) ajoutent que les réoralisations permettent de séquencer l'apprentissage et de réaliser plusieurs évaluations formatives se centrant chacune sur un des aspects enseignés, le tout en maintenant une cohérence globale du projet, ce qui est bénéfique pour la motivation des apprenants. Ainsi, selon ces mêmes auteurs, les élèves peuvent assimiler les différentes notions apprises en plusieurs temps, ce qui permet un rythme d'apprentissage plus adapté et une vision plus réflexive de leur part quant à leur propre production. Enfin, selon le genre, les réoralisations peuvent être préparées : par écrit, comme outil d'élaboration de la communication orale (Cellier & Dreyfus, 2002 ; Dolz & Gagnon, 2008), ou avec l'écrit, en consultant un appui documentaire.

2.4 L'écrit au service de l'oral : consulter un appui documentaire

Si l'écrit et l'oral se distinguent (Detey, 2005), ils sont souvent imbriqués l'un à l'autre dans les apprentissages (Dupont & Grandaty 2012 ; Garcia-Debanc & Laurent, 2003), et notamment dans la classe de français. Par exemple, lorsque l'enseignant commente oralement des exercices liés à l'enseignement de l'écrit, lorsque la réalisation d'un exposé oral est

¹⁶ De manière simplifiée, les séquences didactiques de Dolz et al. (2001) préconisent, pour l'enseignement de l'oral, une mise en situation permettant de motiver les élèves, une production initiale, un module d'apprentissage et une production finale. Les Itinéraires (eg Colognesi et al., 2020), quant à eux, proposent également, pour l'enseignement de l'écrit ou de l'oral, de mettre les élèves en situation en leur proposant un projet de production, à accomplir. Pour y arriver, ils sont amenés à réaliser plusieurs versions entre lesquelles ils sont soutenus par l'enseignant, les pairs et leur propre réflexion autour des stratégies mobilisées. Dans l'atelier filé de Coppola et al. (2020), dispositif centré sur l'enseignement du débat, on trouve aussi une mise en situation, d'une production initiale, de trois productions intermédiaires et d'une production finale. Des questions métacognitives sont posées aux élèves avant et après chaque débat.

accompagnée d'un plan travaillé à l'écrit ou encore quand les élèves discutent d'un texte lu (Detey, 2005). Dans ce sens, l'écrit peut devenir à la fois un support à la préparation du discours via des annotations ou encore une liste de mots-clés (Cellier & Dreyfus, 2002) et un support à la prise de parole, par exemple via des diapositives, ce qui permet de structurer le message transmis (Cellier & Dreyfus, 2002). L'écrit peut également être utilisé par l'orateur comme source d'information pour nourrir son discours et devient ainsi un appui documentaire (Cellier & Dreyfus, 2002 ; Pernet-Liu, 2016). Cette utilisation alimente le contenu et peut être le point de départ de la structure du discours (Reinke & Ostiguy, 2016). Ce travail de documentation reste actuellement majoritairement à la charge de l'élève, sans accompagnement didactique ni programmation (Sales-Hitier & Dupont, 2020).

Dans tous les cas, l'écrit est consulté et/ou prévu en amont de l'oral et est une aide à la création du discours. Cette utilisation de supports écrits est enseignable (Cellier & Dreyfus, 2002 ; Dumais, 2016 ; Lafontaine & Dumais, 2014 ; Nonnon, 2002). Par exemple, il est possible d'apprendre aux élèves les différences entre le discours écrit et oral (Pernet-Liu, 2016). Cet accompagnement est conseillé pour ne pas que l'écrit devienne un obstacle au discours oral et pour que l'oral ne se transforme pas en lecture oralisée (Cellier & Dreyfus, 2002 ; Dumais & Ostiguy, 2019 ; Nonnon, 2002). Effectivement, il arrive que l'écrit emprisonne l'orateur, qui pourrait y rester accroché avec le risque de transmettre des informations moins compréhensibles pour l'interlocuteur (Dumais 2017 ; Nonnon, 2002 ; Wiertz et al., 2022). Cela pourrait être le cas pour un orateur qui, pendant sa prise de parole, lit sa fiche de préparation en se cachant derrière celle-ci. Dans ce type de situation, il arrive fréquemment que le discours soit moins audible et les éléments non verbaux encourageant l'écoute (regard, gestes, etc.) moins efficaces. Un autre exemple serait celui de l'orateur qui transmet les informations de son support sans l'adapter à ses interlocuteurs (utilisation d'un lexique trop compliqué, manque de contextualisation, etc.). Par ailleurs, le fait de devoir simultanément produire un texte à l'oral et lire des informations à l'écrit sur le support pourrait augmenter la charge cognitive de l'élève, intensifiant ainsi la complexité de la tâche demandée (Sweller et al., 2011). Un accompagnement dans l'utilisation adéquate de l'écrit aidera l'élève à s'approprier plus facilement le support et à rendre l'oral passionnant à écouter (Pernet-Liu, 2016).

Une autre difficulté relative à cet entrelacement entre l'écrit et l'oral est que les critères d'évaluation de l'enseignant sont souvent ancrés dans les codes et normes de l'écrit et ne tiennent pas toujours compte des caractéristiques de l'oral (Alrabadi, 2011 ; Garci-Debanc & Delcambre, 2001 ; Garcia-Debanc & Laurent, 2003). Ce constat est également observé chez les élèves qui ont tendance à survaloriser l'écrit (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001). Effectivement, Sénéchal (2016) met en évidence que lorsque les élèves sont interrogés sur les éléments importants pour la réalisation d'un exposé oral, ils font ressortir des éléments directement liés à l'écrit tel que le nombre de mots d'un texte préparé à l'avance ou le support visuel. Ces élèves sont d'ailleurs nombreux à réciter oralement un texte écrit lors de leurs exposés. Une certaine confusion entre l'oral et l'écrit semble donc toujours présente chez les élèves, et ce même pour l'exposé oral qui est un des genres oraux les plus travaillés dans les classes (Colognesi et Deschepper, 2019 ; Lafontaine & Messier, 2009 ; Sénéchal, 2022 ;

Stordeur et al., 2022). Ainsi pour un genre comme le résumé, traditionnellement enseigné à l'écrit et non à l'oral, nous pouvons penser que cette confusion est également présente.

L'écrit a donc sa place quand on est amené à prendre la parole en résumant de l'information que ce soit pour permettre à l'orateur de structurer sa pensée, de s'appuyer sur des schémas, pour faciliter la compréhension de l'interlocuteur ou encore pour aller chercher des informations qui nourriront le propos. Cependant, l'influence de l'écrit peut également amener une certaine confusion chez les enseignants et les élèves par rapport aux différents attendus lors d'une production orale. Ainsi, au travers de notre étude, nous souhaitons mieux comprendre l'effet de l'utilisation d'un appui documentaire écrit sur la réalisation d'un résumé oral.

3. Méthodologie

En résumé, la littérature met en évidence qu'actuellement l'oral est très souvent évalué sans être enseigné (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Lafontaine & Le Cunff, 2005), que le résumé est souvent utilisé dans la vie scolaire et quotidienne (Colognesi et al., 2022), que la réoralisation est encouragée (Colognesi & Deschepper, 2022 ; Coppola et al., 2020 ; Dolz et al., 2001) et qu'un support écrit peut complexifier la réalisation d'une performance orale (Cellier & Dreyfus, 2002 ; Dumais & Ostiguy, 2019 ; Nonnon, 2002). Au vu de ces constats, nous avons pris le parti, dans cette contribution, de réaliser une étude pour laquelle aucune intervention didactique n'est mise en place. Dans ce contexte, nous nous intéressons à la performance des élèves lorsqu'ils réalisent un résumé oral d'informations sur un sujet qu'ils connaissent. Plus précisément, nous voulions comparer ces performances pour deux versions d'une même prise de parole, et ce avec ou sans support écrit. L'objectif étant alors d'identifier les évolutions possibles du discours pour mieux comprendre l'apport éventuel des réoralisations et de l'appui documentaire lorsqu'aucune séquence d'enseignement n'est mise en place, comme c'est habituellement le cas dans les classes.

Pour répondre à ces interrogations, nous avons réalisé une étude descriptive pour laquelle nous avons suivi une approche mixte de type séquentiel (Creswell, 1999 ; Creswell & Plano Clark, 2007). Les participants à l'étude, le dispositif mis en place ainsi que le processus de récolte et d'analyse des données sont présentés dans cette section.

3.1 Participants

Quarante-huit élèves de 11 à 13 ans ($M = 11.7$; $ET = 0.6$) ont participé à cette étude. Le choix de travailler avec un petit échantillon a été posé pour pouvoir réaliser une description fine des productions des élèves. Les participants de notre étude proviennent de deux classes de la dernière année de l'enseignement fondamental de deux établissements différents de la Fédération Wallonie Bruxelles de Belgique possédant chacun un indice socio-économique moyen. Pour notre expérimentation, les élèves ont été placés en binôme de manière aléatoire : un élève s'est vu attribuer le rôle d'orateur devant produire un résumé et l'autre, celui de destinataire. Les interlocuteurs étant là pour rendre la situation réelle, ils ont reçu pour

consigne d'écouter l'orateur sans l'interrompre, mais n'ont pas eu d'autres balises spécifiques.

Dans le cadre de cette contribution, nous rapportons les résultats relatifs aux 24 orateurs : douze filles et douze garçons. Par ailleurs, au sein de chacune des classes, nous avons réparti les élèves en deux conditions : avec ou sans appui documentaire préalable pour réaliser la prise de parole. Les rôles et les conditions ont été attribués aléatoirement par la chercheuse de référence.

Un formulaire de consentement a été signé par les parents des élèves pour obtenir la permission de les filmer. L'accord de participation a été demandé aussi bien aux parents qu'aux élèves et il leur a été certifié que ces vidéos seraient visionnées uniquement par les professionnels travaillant sur l'étude.

3.2 Déroulement de l'expérimentation et récolte des données

Notre expérimentation est composée de deux temps de mesure : un premier (T1), durant lequel les élèves ont été invités à prendre la parole sans temps de préparation préalable, et un deuxième (T2), où ils ont réoralisé, avec un temps de préparation de 10 minutes. L'ensemble s'est déroulé dans un local en dehors de la classe ; une caméra a enregistré les prestations. Les élèves sont retournés en classe entre les deux prises de mesure qui ont eu lieu la même journée. Pour rappel, aucune séquence d'enseignement n'a été mise en place dans le cadre de cette étude.

Pour le T1, l'ensemble des élèves a réalisé exactement la même tâche. Chaque binôme, une fois sorti de la classe, a reçu les consignes de la chercheuse. L'orateur a été invité à dire tout ce qu'il savait à propos d'un de ces animaux : le lapin, le chat, le chien en environ deux minutes. La chercheuse est intervenue pour signaler les deux minutes, mais a laissé les élèves terminer s'ils le souhaitaient. L'autre élève a écouté les informations données par son camarade. Ensuite, les deux élèves ont été invités à retourner en classe.

Le T2 a débuté après la réalisation de la première version par l'ensemble des orateurs. Contrairement au T1, les consignes ont été données par la chercheuse de manière collective devant toute la classe. Lors de ces consignes collectives, la chercheuse a commencé par attribuer aléatoirement à chacun des binômes une de ces deux conditions : avec appui documentaire ou sans. Après cela, il a été dit aux élèves qu'ils devraient décrire le même animal au même camarade de classe que lors du T1, mais que cette fois-ci, ils pouvaient penser à ce qu'ils allaient dire pendant un temps de préparation d'une dizaine de minutes. Cette préparation a été faite en classe par tous les élèves au même moment. En concertation avec les enseignants, nous avons opté pour une dizaine de minutes, car nous ne nous attendions pas à ce que les élèves préparent un message de l'ordre d'un exposé oral sur l'animal. Ce temps, relativement court, nous a semblé suffisant pour permettre aux élèves de penser une prise de parole de deux minutes de type résumé d'informations. La consigne de la tâche a donc été formulée ainsi : « Cette fois, prends un instant de préparation pour penser à ce que tu vas dire. Il s'agit de la même prise de parole, que tu peux donc améliorer ».

Durant ce temps de préparation, tous les élèves ont reçu une feuille de brouillon qu'ils pouvaient utiliser s'ils en ressentaient le besoin. Par ailleurs, les élèves faisant partie de la condition « avec appui documentaire » ont reçu, en plus de la feuille de brouillon, une feuille comprenant des informations sur l'animal qu'ils avaient choisi de décrire. Il s'agit, pour chaque animal, d'une page issue d'un livre documentaire pour enfants plus jeunes que notre échantillon. De la sorte, ils ont pu avoir un accès rapide à l'information sans problème de compréhension des termes utilisés. On y trouve l'animal, quelques explications globales sous forme d'un texte court et quelques mots de vocabulaire. Ainsi, pendant ce temps de préparation, ces élèves ont pu utiliser cet appui documentaire pour penser leur prise de parole. Ensuite, la feuille de brouillon ainsi que le support informatif ont été repris par la chercheuse pour éviter que le dernier locuteur à prendre la parole ne soit avantagé par rapport au premier en disposant de temps supplémentaire pour consulter l'appui documentaire.

Comme au T1, les élèves ont été invités, par binômes, à aller en dehors de la classe pour réaliser leur prise de parole, à nouveau en environ deux minutes. Pour minimiser les différences de performance dues aux compétences mnésiques des élèves, les orateurs ont d'abord récupéré leur feuille de brouillon et, pour ceux de la condition correspondante, leur appui documentaire. Ainsi, ils ont eu du temps pour relire leurs traces et repenser à ce qu'ils allaient dire. Ensuite, juste avant la prise de parole, ces deux documents ont été récupérés. Cette décision a été prise pour éviter que les élèves de la condition « appui documentaire » se contentent de lire les informations inscrites sur le support.

Au final, 48 vidéos allant de 28 secondes à plus de trois minutes par résumé ont été recueillies : 34 minutes au total pour les premières versions (T1) et 29 minutes au total pour les réorientations (T2). Toutes ces vidéos ont été visionnées, retranscrites et codées par les chercheurs. Ce codage a été réalisé dans un premier temps de manière déductive en utilisant une grille critériée construite en amont. Le résultat de ce premier codage nous a permis de réaliser des analyses quantitatives. Ensuite un deuxième codage a été réalisé de manière inductive afin d'identifier si d'autres éléments, non pris en compte dans la grille, émergent des données brutes. Pour cette deuxième étape, nous avons réalisé des analyses qualitatives.

3.3 Analyse des données

3.3.1 Volet quantitatif

Considérant notre approche mixte, nous avons d'abord réalisé des analyses quantitatives pour identifier le niveau d'aisance à l'oral des élèves lors du T1 ainsi que l'évolution de leur discours après un temps de préparation avec ou sans appui documentaire. Si nous sommes bien conscients que cette étape ne permet pas de généraliser à partir d'un si petit échantillon, elle apporte néanmoins des informations qui nous semblent intéressantes.

Ainsi, pour analyser ces vidéos et avoir une mesure à chaque temps des capacités des élèves à résumer, nous avons tout d'abord décidé de nous servir des 6 composantes mises en évidence par Colognesi et Hanin (2020) et *présentées supra* : (1) l'adaptation à la situation de communication, (2) le contenu, (3) la structure, (4) les aspects grammaticaux et lexicaux, (5) les éléments paraverbaux et (6) les éléments non verbaux. Cependant, nous avons

finalement décidé de ne pas considérer les aspects non verbaux, car sur certaines vidéos récoltées seul le visage de l'orateur était visible alors que pour d'autres, l'entièreté du corps était observable, ce qui ne nous aurait pas permis d'avoir des mesures comparables entre les différents orateurs pour observer cette composante de l'oral.

Pour mesurer ces composantes, nous avons utilisé une grille critériée (Dunbar et al., 2006). Cette grille a été construite spécifiquement pour évaluer les descriptions données au sein de cette expérimentation, par le GCEO qui est un groupe collaboratif de recherche (pour le processus et les instruments construits, voir Wiertz et al., 2020). Ce groupe de recherche est constitué d'enseignants, de formateurs d'enseignants, de didacticiens ainsi que de chercheurs dans le domaine de l'oral et/ou des apprentissages. Dans la construction de cet outil de mesure, les différents membres du groupe collaboratif ont pris appui sur des grilles existantes (Colognesi et al., 2020 ; Gregg & Mather, 2002) ainsi que sur différentes typologies de l'oral (Dolz et al., 1993 ; Dumais, 2014). Un guide reprenant les consignes de notation pour chacun des critères de la grille ainsi que chacun des échelons de mesure a également été construit sur la base de cette même littérature. En ce sens, notre grille correspond à une échelle descriptive pour laquelle des indications précises pour chacun des niveaux de performance sont prévues (Cégep, 2016). Ce guide a ensuite été testé par deux chercheuses sur quinze mêmes vidéos, afin d'ajuster certaines formulations pour en augmenter la précision.

Une fois le guide finalisé, la grille créée a été complétée par une chercheuse pour chacune des vidéos récoltées. L'ensemble de ces critères sont organisés en suivant les cinq composantes de l'oral retenues et présentées *supra*. Une fois toutes les descriptions codées au sein des grilles, les critères reprenant des occurrences à compter ont été transformés en échelle de Likert allant de zéro à trois¹⁷. Après cela, nous avons additionné les notes de chacun des critères pour obtenir un score spécifique pour chaque composante observée. Pour finir, nous avons remis chacune de ces composantes sur dix pour qu'elles puissent être comparées les unes aux autres.

Pour appréhender le niveau d'aisance des élèves lors de la réalisation d'un résumé oral (Q1), nous avons réalisé des analyses descriptives pour identifier la performance des élèves relativement aux différentes composantes de l'oral pour les deux temps de mesure. Un modèle général linéaire¹⁸ (GLM) à mesures répétées a été utilisé pour identifier une évolution

¹⁷ Pour réaliser cette procédure, nous avons pris le minimum et le maximum obtenu pour chacun des critères et en fonction, nous avons établi 4 niveaux. Par exemple, pour le critère *les idées globales sont nombreuses*, le minimum obtenu par un élève est de 3 et le maximum est de 18. Ainsi, les élèves ayant donné de 3 à 6 idées ont obtenu 0, les élèves qui en ont donné 7 à 10 ont obtenu 1, ceux qui en ont donné 11 à 14 ont obtenu 2 et finalement ceux qui en ont donné 15 à 18 ont obtenu 3.

¹⁸ Le modèle général linéaire à mesures répétées (GLM) est utilisé dans SPSS lorsqu'on souhaite effectuer une analyse ANOVA à mesures répétées, permettant ainsi d'observer si les réponses moyennes des individus évoluent avec le temps

éventuelle entre le T1 et le T2 (Q2) ainsi qu'une éventuelle différence entre la performance des élèves qui ont reçu un support informatif et ceux qui n'en ont pas reçu (Q3). Nous avons utilisé comme premier facteur intra-sujet le temps pour comparer le T1 (premier résumé donné par les élèves) et le T2 (réoralisation formulée par les élèves), et comme deuxième facteur intra-sujet les 5 composantes de l'oral. Nous avons également utilisé comme facteur inter-sujet la condition « appui documentaire » : la moitié des participants étant placés dans la condition « avec appui documentaire », et l'autre moitié dans la condition « sans appui documentaire ». Pour les conditions d'application de cette analyse, le test de Mauchly nous indique que la sphéricité des données n'est pas respectée. Nous avons donc utilisé la correction de Greenhouse-Geisser pour l'ensemble des résultats présentés.

Pour chacune des analyses statistiques réalisées, nous avons calculé l'indice d'état carré (η^2). Nous considérons la taille d'effet partielle comme faible lorsqu'elle est inférieure à .09, comme modérée lorsqu'elle se situe entre .08 et à .15 et comme grande au-delà de .14 (Green & Salkind, 2017).

3.3.2 Volet qualitatif

Dans le but de mieux comprendre l'implication des résultats quantitatifs pour chacune des questions posées, nous avons analysé finement les productions des élèves. Pour cela, nous avons retranscrit l'ensemble des résumés produits par les élèves aux deux temps de mesures, ce qui correspond à un total de 3758 mots pour 123 minutes. Nous avons ensuite réalisé une lecture approfondie de ce matériau et fonctionné en trois temps, relativement à nos trois questions de recherche. Notre approche se situe dans une analyse textuelle du discours (Micheli & Pahud, 2012).

Premièrement, nous avons comparé toutes les premières versions des élèves pour identifier les différences relatives aux composantes de l'oral (aspects communicationnels, informations décrites, structure du message, aspects grammaticaux et lexicaux, éléments paraverbaux). Cette analyse nous a permis de constater des tendances dans les productions des élèves.

Deuxièmement, nous avons comparé les premières et deuxième versions de chaque élève, de manière à identifier les changements possibles, aussi en fonction des composantes mentionnées supra. Cela a permis d'identifier où se trouvaient les constances et différences entre les deux oralisations des élèves.

Troisièmement, nous avons comparé les productions des élèves qui avaient consulté un document lors de la préparation, avec ceux qui ne l'avaient pas fait.

4. Résultats

Cette section est structurée en fonction de nos trois questions de recherche. Pour chacune, nous présentons d'abord les résultats issus du volet quantitatif et ensuite ceux issus de l'analyse du discours des élèves que nous illustrons avec des exemples emblématiques pour illustrer nos propos.

4.1 Niveau d'aisance des élèves de fin du primaire dans la production d'un résumé oral sur un sujet connu

Pour répondre à notre première question de recherche et identifier le niveau moyen de l'ensemble des élèves participants à notre étude lorsqu'ils utilisent la description pour réaliser oralement un résumé d'un sujet connu – dans notre cas un animal – nous avons effectué des analyses descriptives (voir tableau 12). Celles-ci mettent en évidence que les moyennes obtenues par les élèves augmentent entre le T1 et le T2 pour les composantes « situation » et « contenu ». À l'inverse, les moyennes obtenues pour les composantes « structure », « aspects grammaticaux et lexicaux » et « éléments paraverbaux » diminuent lors de la réoralisation. Par ailleurs, pour ces deux temps de mesure, c'est la composante structure qui semble être la moins bien maîtrisée par les élèves (voir figure 14).

Tableau 12. Moyennes et Écarts-types pour les composantes orales au T1 et au T2 et dans la condition avec et sans appui documentaire

Moyennes et Écarts-types	Situation/10	Contenu/10	Structure/10	Aspects grammaticaux et lexicaux/10	Aspects paraverbaux/10
Premier résumé (T1)	4,67 (2,87)	4,56 (1,26)	2,81 (1,77)	5,18 (1,9)	5,56 (1,77)
Réoralisation (T2)	5,17 (2,82)	4,75 (1,2)	2,62 (1,73)	4,81 (1,93)	5,21 (1,33)
Réoralisation (T2) avec appui documentaire	4,83 (2,62)	4,26 (0,97)	2,55 (1,88)	4,35 (2,09)	4,51 (0,75)
Réoralisation (T2) sans appui documentaire	5,5 (3,09)	5,24 (1,24)	2,69 (1,65)	5,28 (1,72)	5,9 (1,44)

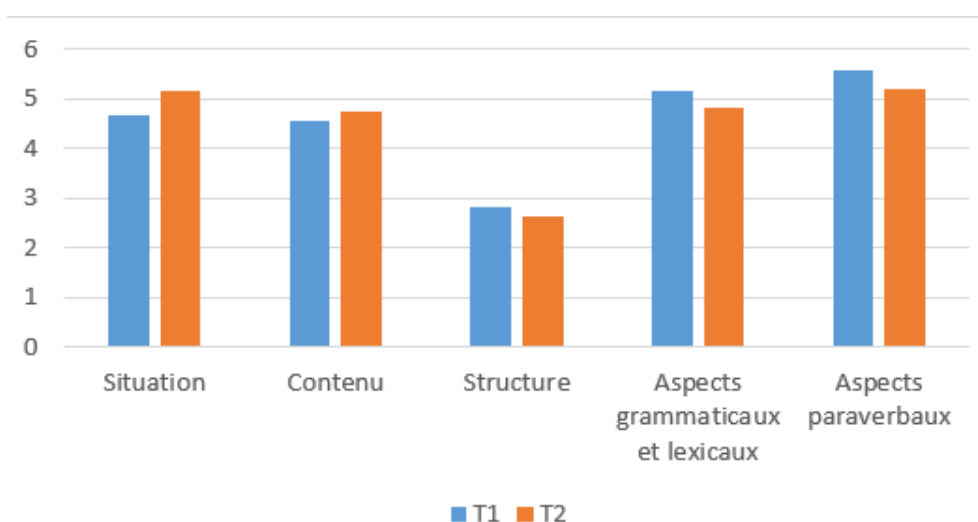


Figure 14 : Scores moyens sur 10 pour les 5 composantes de l'oral au T1 et au T2

Pour mieux comprendre le niveau des élèves de fin du primaire dans la production d'un résumé oral sur un sujet connu, nous avons réalisé des analyses qualitatives sur les explications données par les élèves lors du premier temps de mesure. Ces analyses permettent de nuancer les résultats et mettent en évidence de grandes différences interindividuelles.

Premièrement, sur le plan du contenu, au T1, cinq élèves sur les 24 donnent moins de six informations différentes et réalisent une description sommaire, comme Sacha¹⁹ et Sébastien, dont le propos illustre bien cela :

« C'est un animal à 4 pattes [rire] il a des poils [rire], c'est un mammifère et voilà terminé » (Sacha)

« C'est un mammifère euh il est ++ il a des poils/il doit manger de l'herbe pour/euh faire euh digestif euh et après il recrache euh comme un vomi euh ++ c'est souvent solitaire ++ euh ++ [appelle la chercheuse] »²⁰ (Sébastien)

Sacha présente par exemple quatre informations basiques pour un élève de cet âge. Sébastien en donne un peu plus, mais ces caractéristiques peuvent être liées à une catégorie différente (l'espèce, les caractéristiques physiques, ainsi que les besoins alimentaires), ce qui n'en permet pas une bonne représentation par le destinataire.

¹⁹ Les prénoms utilisés sont des noms d'emprunt. Si le prénom commence par S, c'est que l'élève était dans la condition « sans appui documentaire ». Si le prénom commence par A, c'est que l'élève était dans la condition « avec appui documentaire ».

²⁰ Les courtes pauses sont marquées par le signe/et les longues pauses par le signe ++. Nous avons inscrit comme inintelligible tous les propos non compréhensibles par le destinataire lors de la première écoute, que ce soit à cause d'un débit trop rapide, un volume trop faible ou une mauvaise articulation.

En revanche, les 19 autres élèves produisent des descriptions plus fournies et complètes. C'est le cas chez Angèle qui représente bien ce groupe. Chacune des catégories d'informations abordée est davantage exploitée. Les élèves de ce groupe utilisent des exemples, des enchaînements causaux ou encore des reformulations pour alimenter leur description. Cependant, certaines erreurs et imprécisions peuvent également apparaître dans le propos. Par exemple, Angèle indique que les lapins hibernent.

« Donc le lapin c'est un animal avec deux grandes oreilles sur la tête/4 pattes avec une queue genre en forme de rond/c'est assez gros parfois ça peut vivre dehors/,mais ça mange des carottes et ça boit de l'eau euh ensuite si tu l'adoptes chez toi ça vit dans une cage et euh s'il y a comme du foin/par terre comme ça et euh/il y a une gourde accrochée toujours comme ça le lapin peut boire/ensuite euh tu peux le faire sortir il y a des gens qui lui donnent des noms par exemple choco/[inintelligible] comme ça/ensuite ça grandit comme nous ça se reproduit aussi/euh parfois ça hiberne aussi comme avec sa maman un bébé avec sa maman ça hiberne parfois/euh ensuite il y a plusieurs formes le lapin nain le lapin/euh le lapin/euh voilà tu comprends ensuite ++ » (Angèle)

Deuxièmement, une autre différence se situe au niveau de la situation de communication où 13 élèves gardent un discours descriptif sans marque énonciative ou de modalité. Pour les autres, six élèves interviennent en utilisant le « je » dans leur propos (ex : *Je vais passer à la description. Je ne sais plus quoi dire. Je ne sais pas quoi faire. Je ne me rappelle pas.*). Trois interpellent l'interlocuteur en utilisant le « tu » au moins à un moment (ex : *Tu vois ? Tu comprends ? Tu sais...*). Et 2 autres emploient le « je » et le « tu » dans le même discours.

Troisièmement, nous observons chez sept élèves des éléments qui laissent à penser qu'ils sont « mal à l'aise » par rapport à cette tâche de prise de parole. Ces éléments sont soit des explicitations d'un inconfort (ex : *Je te jure ça me stresse*), soit des rires, présents chez cinq élèves.

Néanmoins, une difficulté commune à l'ensemble du groupe est bien celle relative à l'organisation du message. Dix élèves n'introduisent pas leur propos, comme Sacha et Sébastien, et le destinataire ne reçoit pas l'information explicite que la description est centrée sur tel animal. Globalement, peu de connecteurs sont utilisés ou certains sont surutilisés. Par exemple, Angèle emploie cinq fois le connecteur *ensuite*. Cette utilisation non différenciée ne permet pas de structurer au mieux les informations et les relations entre celles-ci. Il semblerait donc que l'utilisation des connecteurs de manière appropriée ne soit pas encore totalement maîtrisée par la plupart des élèves. Les élèves tendent à ne pas amener des éléments qui permettent d'identifier la progression de l'information. Effectivement, 11 élèves sur les 24 ne concluent pas leur discours, comme Sébastien ou Angèle. Les autres, Sacha par exemple, concluent en disant « *Voilà, c'est terminé. J'ai fini. C'est bon. C'est tout* ». Et aucun des participants ne prend le temps de synthétiser les informations importantes du discours. Par ailleurs, sur les 24 élèves représentant l'ensemble de nos participants, une seule guide l'interlocuteur en planifiant ce qu'elle va dire. Ces différentes constatations permettent d'expliquer le bas niveau de performance obtenu par les élèves pour la

composante « *structure* ». Composante pour laquelle il semble y avoir une plus grande homogénéité de (faible) performance.

4.2 Réoralisation d'un résumé

Nous nous sommes ensuite intéressés à l'effet de la réoralisation sur la performance des élèves. Comme indiqué dans la section précédente, l'observation des analyses descriptives (voir tableau 1) permet d'identifier que la moyenne des scores obtenus par les élèves augmente au T2 pour les composantes « situation » et « contenu ». À l'inverse, la moyenne diminue au T2 pour la composante « structure », « aspects grammaticaux et lexicaux » et « aspects paraverbaux ». Cependant, notre GLM à mesure répétée ne nous a pas permis de mettre en évidence un effet significatif du temps de mesure ($F [1, 22] = 0,03, p > .05$) ni un effet significatif de l'interaction entre le temps et les composantes ($F [3.16, 69.6] = 1,52, p > .05$). Ainsi, dans le contexte de notre étude, il ne semble pas y avoir de différences significatives entre la première et la deuxième version orale des élèves, et ce, pour aucune des composantes de l'oral.

Pour illustrer ces résultats, repartons des exemples de Sacha, Sébastien et Angèle. Commençons par les réoralisations de Sacha et Sébastien :

« Le chat c'est un mammifère/il a des poils/il a des griffes/il a une moustache/il a une queue ++ quand il tombe il tombe sur ses pattes/il mange des souris/il dort plus et il mange il boit et euh le chat il a des griffes/il a des coussins en-dessous de ses pattes ++ ben euh voilà le chat c'est un félin » (Réoralisation de Sacha)

« Le chat est un mammifère qui possède/deux yeux deux oreilles 4 pattes/deux moustaches une queue de la peau/euh il retombe toujours sur ses pattes/pour jouer il euh il chasse ++ il passe la plupart du temps à dormir/[appelle la chercheuse]. » (Réoralisation de Sébastien).

Sacha et Sébastien donnent tous les deux plus d'informations que dans leur première version. C'est le cas des cinq élèves qui, dans leur première version, avaient donné moins de six idées. Il semblerait donc que pour ces orateurs, une réoralisation ait permis d'aborder plus d'éléments. Sacha a par exemple augmenté la description physique et l'activité de l'animal. Bien que Sébastien donne aussi plus d'idées différentes, il n'aborde plus le phénomène de régurgitation qui était l'information la moins claire de sa description précédente. Par contre, certaines imprécisions persistent. Effectivement, dans cette deuxième version, il explique que le chat chasse pour jouer sans expliquer en quoi chasser est un jeu. Plus largement, les deux élèves n'élaborent aucune des informations données et n'utilisent pas d'exemples, de comparaisons ou de définitions. Ainsi, les idées transmises restent relativement sommaires, de l'ordre de l'énumération. En ce qui a trait à la structure de son message, les deux annoncent qu'ils parlent du chat. Par contre, Sébastien ne conclut toujours pas son discours et n'utilise aucun connecteur alors qu'il en avait utilisé lors dans sa première version. Les deux élèves ne planifient et ne synthétisent toujours pas les informations transmises. Au niveau des

aspects grammaticaux et lexicaux, les énoncés de Sacha et Sébastien sont plus facilement compréhensibles dans leur réoralisation.

Il semblerait que les descriptions des cinq élèves ayant les productions les plus fragiles au T1, comme Sacha ou Sébastien, soient, dans l'ensemble, meilleures dans leur deuxième version.

Les autres élèves, qui donnent déjà beaucoup d'informations différentes lors de leur première version, ont tendance à en donner plus ou moins le même nombre lors de la deuxième version, comme c'est le cas d'Angèle :

« Donc les lapins/sont des animal qui/des animaux qui adorent jouer faire des bêtises faire les fous et tout ça et euh comme les chiens et les chats vers un an il faut apprendre/euh les bonnes manières par exemple euh faire pipi et tout ça ensuite/le poids des bébés c'est entre 300 et 500 gr et le poids des adultes/donc le poids des lapins nains c'est entre 900 et 1,8 kilogramme et le poids des autres lapins normalement c'est 7 kg/ensuite euh ils peuvent faire des bébés à partir de 7 mois et euh par contre ils peuvent porter de 2 à 5 bébés et après ils peuvent porter entre 3 à 4 bébés/ensuite ils adorent leur/leur euh ++ leur bouffe préférée sont d'abord le foin c'est ce qu'ils adorent par-dessus tous les fruits et les légumes et les végétaux/ensuite le lapin est végétarien il a deux yeux deux oreilles un nez 4 pattes une queue a des poils euh/voilà »
(Réoralisation d'Angèle)

Pour chacune de ses versions, Angèle donne 16 informations. Cependant, ces informations diffèrent d'un résumé à l'autre, ce que nous analyserons plus en détail dans la section consacrée à la différence des prestations réalisées avec ou sans support informatif. Cependant, nous pouvons constater qu'Angèle se contredit : elle commence par indiquer que les lapins peuvent porter entre deux à cinq bébés et ensuite elle indique qu'ils peuvent porter entre trois et quatre bébés. Angèle n'explicite pas cette contradiction. Comme dans sa première version, Angèle utilise des comparaisons (« comme les chiens et les chats ») et des exemples (« par exemple faire pipi et tout ça »).

Par ailleurs, Angèle n'interagit plus avec son destinataire. C'est le cas de 22 élèves sur les 24. Il semble que la réoralisation ait amené les élèves à supprimer les marques énonciatives. Seuls deux élèves, une fois chacun dans leur message, interviennent en « je ». La première, Solène, pour signaler une pause : « Attends, je réfléchis », et l'autre, Sonia, pour structurer son propos : « Je vais passer à la description du physique ». C'est d'ailleurs la seule élève qui rythme son message de cette façon.

En ce qui concerne la structure de sa description, Angèle introduit son message de la même manière et cette fois-ci propose une brève conclusion. Elle utilise à quatre reprises le connecteur « ensuite », pour la même catégorie d'informations, ce qui n'est pas une utilisation optimale de ce connecteur. Par ailleurs, ni la planification et ni la synthèse n'apparaissent dans le discours, ce qui est à nouveau le cas pour 21 des élèves sur 24. En outre, Angèle fait plus d'erreurs syntaxiques, notamment une faute d'accord, dans sa deuxième version (« des animals »).

Au final, entre les deux versions des élèves, le discours est un peu mieux introduit et conclu. À l'inverse, les connecteurs semblent être utilisés moins adéquatement. D'autres changements sont à pointer entre les deux versions. Par exemple, la disparition presque complète des marques énonciatives. Toutefois, les élèves qui avaient réalisé une description brève, comme Sébastien, ont augmenté le nombre d'informations transmises. Tandis que les autres, comme Angèle, ont amené de nouvelles informations, repartant de ce fait pratiquement de zéro. Aussi, et c'est un aspect important à nos yeux, qui n'a pas été pris en compte lors des analyses quantitatives, les rires et expressions d'inconfort ou de malaise par rapport à la prise de parole ont complètement disparu au temps 2. À l'inverse, en ce qui concerne des améliorations possibles, des imprécisions dans les contenus développés persistent pour l'ensemble des élèves, une optimisation de l'utilisation des connecteurs est encore possible ainsi qu'un emploi plus assumé de procédés tels que des exemples ou des comparaisons.

4.3 Effets de la consultation d'un appui documentaire sur la performance des élèves

Nous avons finalement comparé les élèves qui ont reçu un appui documentaire lors de leur deuxième prise de parole et ceux qui n'en ont pas reçu. Les analyses descriptives (voir tableau 2) mettent en évidence que lors du T2 les élèves dans la condition « sans appui documentaire » obtiennent des scores moyens plus élevés que les élèves de la condition « avec appui documentaire » pour chacune des compétences évaluées. C'est particulièrement le cas pour la composante « contenu », pour laquelle les élèves de la condition « avec appui documentaire » obtiennent une moyenne de 4,26 et les élèves de la condition « sans appui documentaire » une moyenne de 5,24 ; et pour la composante paraverbale pour laquelle les élèves de la condition « avec appui documentaire » obtiennent une moyenne de 4,51 et les élèves de la condition « sans appui documentaire » une moyenne de 5,9. Cependant, notre GLM à mesures répétées n'a pas permis de mettre en évidence un effet significatif de la condition « avec appui documentaire » sur les résultats des élèves ($F [1, 22] = 0,36, p > .05$) ni aucun effet d'interaction. Il semblerait donc que l'utilisation d'un outil documentaire n'influence pas de manière significative la performance orale des élèves, et ce pour aucun des temps de mesure et aucune des composantes de l'oral.

En ce qui concerne la composante « contenu », l'analyse qualitative permet d'apporter des précisions intéressantes. Nous reprenons l'exemple d'Angèle pour illustrer comment ont fonctionné la majorité des élèves qui ont pu utiliser un appui documentaire pendant le court temps de préparation de leur réoralisation.

Pour sa réoralisation, Angèle a ajouté de nombreuses informations qui n'étaient pas présentes dans sa première description, et en a supprimé d'autres. En effet, on observe qu'au lieu de juxtaposer et de nourrir les éléments de sa première description avec les informations lues dans son appui documentaire, elle enlève la majorité des informations données dans sa première version. Les seules informations communes entre ses deux versions concernent la description physique de l'animal. Plus précisément, Angèle, dans sa réoralisation, utilise plusieurs expressions ou termes repris directement du support : faire les fous, faire des

bêtises, apprendre les bonnes manières, comme les chiens et les chats, végétaux, végétariens. De plus, elle utilise de façon erronée ou imprécise des informations du support documentaire, comme c'est le cas, par exemple, lorsqu'elle indique que le poids normal d'un lapin nain est de sept kilogrammes (alors que c'est le maximum) ou encore quand elle omet de signaler pourquoi c'est important d'apprendre au lapin à faire ses besoins. Comme autre exemple, notons que dans le support donné aux élèves, une indication sur le nombre de petits par portée du lapin et le nombre de portée par an est donnée. Dans sa réoralisation, Angèle utilise ces deux nombres, mais les associe tous les deux au nombre de petits par portée, ce qui amène une certaine confusion dans sa description.

Ce remplacement pratiquement complet des informations de la première version transmise est beaucoup moins présent chez les élèves faisant partie de la condition « sans appui documentaire » comme en témoignent les deux versions de la description de Serge :

« En fait le chat c'est un mammifère et euh/un mammifère c'est/euh allez comment expliquer c'est/tu vois il a des mamelles donc euh ça ça accouche ben ça a pas des œufs ça veut dire qu'ils sont pas euh ils ne pondent pas des œufs/euh ils mangent de la nourriture pour chat en fait surtout c'est que c'est un animal de compagnie en Belgique chez nous c'est pas illégal d'en avoir un euh c'est gentil ça peut être méchant si tu le griffes/c'est poilu c'est tout doux euh/ben c'est vrai et alors ben/ben + + on a fini madame » (1^{ère} version de Serge)

« Le chat en fait c'est un mammifère/elle a des mamelles elle mange de la nourriture pour chat qu'on trouve dans les magasins/euh elle a 4 pattes 2 oreilles 2 yeux des griffes/et euh elle ne pond pas des œufs et euh/c'est un animal de compagnie elle est autorisée en Belgique parce que parfois comme parfois des serpents c'est pas autorisé en Belgique comme animal de compagnie/euh/[inaudible] elle peut avoir beaucoup de couleur sur elle comme 4 couleurs sur elle comme blanc noir avec un tout petit peu de crème du roux et euh elle peut avoir beaucoup de couleur quoi c'est fini madame » (Réoralisation de Serge)

En effet, à part le fait que le chat peut griffer, qu'il est poilu et qu'il est doux, toutes les informations données dans sa première version sont reprises d'une manière ou d'une autre dans la deuxième. Par contre, dans sa réoralisation, Serge simplifie certaines informations comme lorsqu'il dit ce qu'est un mammifère ou ce que le chat peut manger. Néanmoins, dans sa deuxième version, Serge développe les informations qu'il n'a pas suffisamment explicitées précédemment, par exemple en expliquant que c'est illégal en Belgique de posséder certains types d'animaux comme animal de compagnie.

Ainsi, bien qu'aucune différence significative entre les deux conditions n'ait été trouvée dans nos résultats quantitatifs, nos analyses qualitatives mettent en évidence des processus intéressants. Effectivement, il semblerait que les élèves de la condition « sans appui documentaire » ont tendance à partir des informations déjà données au temps 1 pour les améliorer au temps 2. À l'inverse, les élèves de la condition « appui documentaire » ajoutent

de nombreuses nouvelles informations. En ce qui concerne la composante paraverbale, les élèves de la condition « appui documentaire » semblent vouloir réciter par cœur les informations retenues de leur support.

5. Discussion

Notre étude visait trois objectifs : 1) déterminer le niveau d'aisance des élèves de fin du primaire lorsqu'ils utilisent la conduite discursive descriptive pour réaliser un résumé à l'oral de connaissances ; 2) observer si la réoralisation à la suite d'un temps de préparation permet d'améliorer leur propos et 3) identifier si la consultation d'un appui documentaire pendant la préparation du propos améliore la performance. Nous passons ci-dessous en revue les résultats clés relatifs à ces investigations.

Premièrement, il ressort que le niveau d'aisance des élèves de notre étude lors de leur première version orale de leur description est assez pauvre pour chacune des composantes de l'oral investiguée. En effet, pour trois composantes sur cinq, le score moyen des élèves est inférieur à la moitié du maximum possible. Plus précisément, c'est pour la structuration de leur description que les élèves montrent les performances les plus faibles ; nous avons notamment observé une utilisation peu adéquate et peu variée des connecteurs. Cette difficulté est cohérente avec les résultats de Daviault (2011) qui explicite le peu de maîtrise de la production de connecteurs pertinents chez les élèves de la fin de primaire.

Sur ce plan, on voit donc que les élèves de notre échantillon, bien qu'en fin de primaire (12 ans) éprouvent globalement des difficultés à décrire un animal, pourtant connu pour eux, dans le cadre d'une tâche de réalisation d'un résumé, où on demandait, via une mention d'une temporalité courte, d'aller à l'essentiel. Ces difficultés sont pointées par les enseignants eux-mêmes qui estiment que le résumé est une situation de prise de parole qu'il faudrait le plus mettre à l'honneur en classe (Colognesi et al., 2022). Savoir résumer semble donc être un enjeu majeur. D'autant plus que la description, qui est la conduite discursive dominante du résumé, est utilisée à de nombreuses reprises dans la vie quotidienne des élèves que ce soit, par exemple, pour décrire leur journée lors d'un repas de famille ou pour décrire un trajet à quelqu'un. Garcia-Debanc et Laurent (2003) soutiennent que la description est omniprésente dans le milieu scolaire et que la conduite discursive descriptive est souvent retrouvée dans le discours des enseignants lors de leur séquence d'enseignement. Il est également souvent demandé à l'élève de décrire son raisonnement, ce qu'il observe ou le dispositif qu'il a mis en place, par exemple dans un travail de groupe (Garcia-Debanc & Laurent, 2003). Au vu de l'importance du résumé et de la description dans la vie quotidienne et scolaire et les faibles performances des participants de notre étude pour ces productions, il semble pertinent d'y consacrer des périodes d'enseignement/apprentissage.

Deuxièmement, nous ne constatons pas de différence significative entre la première version et la deuxième version. Pour le dire autrement, la réoralisation (Colognesi & Dolz, 2017) seule, après un temps court pour penser à ce qu'ils pourraient dire, n'a pas permis à la majorité des élèves de réaliser une meilleure performance orale. On voit donc bien que sans enseignement dédié, ou sans feedback détaillé, l'appropriation d'un genre ou d'une conduite

discursive, de manière complète, ne s'opère pas (Dolz & Gagnon, 2008 ; Dupont & Grandaty, 2016). Ainsi, les pratiques efficaces pour enseigner l'oral (Colognesi & Deschepper, 2022) montrent en effet l'importance des temps de formation afin de permettre à l'élève de s'améliorer entre deux versions. Ce résultat nous renvoie à ceux issus des réécritures : les bénéfiques, sans intervention spécifique de l'enseignant et/ou des pairs, sont restreints et portent sur des aspects ponctuels (Niwese, 2010 ; Olive & Piolat, 2003).

Et pour l'oral, nous avons montré que ces aspects ponctuels sont de trois ordres. Tout d'abord, certains des élèves qui avaient réalisé une description très brève ont augmenté le nombre d'informations transmises. Ce résultat coïncide avec celui d'Olive et Piolat (2003) et Colognesi et Lucchini (2018) qui montraient que les novices qui réécrivent ajoutent des idées. Ensuite, plusieurs élèves ont amélioré l'entrée dans la communication en indiquant, a minima, de quoi ils allaient parler. Enfin, les analyses qualitatives nous ont permis d'identifier que les expressions verbales et non verbales renvoyant à de l'inconfort ou le fait d'être mal à l'aise par rapport à la prise de parole ont complètement disparu entre la première version et la réoralisation. Effectivement, lors d'une présentation orale, l'élève met en avant, sa personne, son corps et son identité (Garcia-Debanc, 1999), il y a donc un enjeu de ne pas perdre la face (Goffman, 1974). Il n'est donc pas étonnant que des marques d'inconfort soient présentes dans le discours des élèves au T1, ce qui montre que prendre la parole peut être relativement stressant pour certains élèves (Stordeur et al., 2021). Tout comme le propose Colognesi et Deschepper (2022), la diminution des marques d'inconfort au T2 semble indiquer que les réoralisations pourraient permettre de diminuer ce stress. En ce sens, les résultats de notre étude tendent à faire penser qu'il serait intéressant, dans des recherches futures, de creuser davantage le lien entre la réoralisation et l'évolution des émotions négatives ressenties par les élèves lors d'une production orale. D'autant plus que la réoralisation, bien que déjà mise en place dans certaines classes, ne semble pas être utilisée par les enseignants comme leviers pour soutenir les difficultés émotionnelles de leurs élèves (Stordeur et al., 2022).

Troisièmement, les analyses réalisées sur notre échantillon n'ont pas permis de montrer un effet positif de l'appui documentaire sur la prise de parole. Ces résultats peuvent sembler contre-intuitifs puisqu'en recevant de l'information supplémentaire, on pourrait s'attendre à ce que les élèves fournissent des informations plus précises. Surtout que les supports proposés aux élèves étaient prévus pour de jeunes enfants, et qu'ils pouvaient, sans aucun doute, s'en saisir rapidement sans difficulté de compréhension. Ces résultats sont d'autant plus contre-intuitifs que les analyses descriptives ont montré que les élèves de la condition « sans appui documentaire », même si ce n'est pas de manière significative, performant en moyenne mieux que les élèves de la condition « avec appui documentaire » et ce, pour chacune des composantes de l'oral. Par ailleurs, nos analyses qualitatives ont mis en évidence certaines difficultés dans la réoralisation des élèves du groupe appui documentaire.

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer les difficultés des élèves de ce groupe. Certains élèves ont pu voir, en la proposition du support, une obligation de l'utiliser, les amenant à restituer le contenu sans trop oser s'en distancier et bridant ainsi le nombre et le type d'informations fournies (Wiertz et al., 2022 ; Nonnon, 2002). Par ailleurs, face à ce nombre

important d'informations, il était peut-être plus difficile pour ces élèves d'exploiter chacune d'entre elles, ce qui les a empêchés de donner des détails. En outre, les élèves bénéficiant d'un document ont pu se retrouver en surcharge cognitive (Sweller et al., 2011) surtout qu'ils savaient qu'ils n'en disposeraient pas pour la réoralisation. Dès lors, ils ont dû tout à la fois réaliser une production peu enseignée dans les classes et récupérer en mémoire les informations lues sur un document écrit, ce qui compliquait alors le rappel, l'intégration et la transmission efficace de ces nouvelles informations. Cette hypothèse est en partie soutenue par le fait que notre analyse qualitative met en évidence que certains élèves reprennent des éléments du support, mais les restituent avec des erreurs ou un manque de précision.

Les résultats montrent également que plusieurs élèves de la condition « avec appui documentaire » tentent, dans leur deuxième version, de réciter par cœur les éléments inscrits dans leur appui documentaire. Cette manière de procéder s'apparente à de la lecture oralisée d'un texte écrit (Dumais & Ostiguy, 2019, 2020). Ainsi il semblerait que les élèves ont des difficultés à se détacher de l'écrit (Cellier & Dreyfus, 2002) et ce même lorsqu'ils n'en ont pas devant eux. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette manière de procéder impacte négativement le débit ainsi que l'intonation, ce qui est cohérent avec la diminution entre le T1 et le T2 de la moyenne obtenue par les élèves pour la composante paraverbale (de manière descriptive, mais non significative).

Par ailleurs, cette lecture oralisée pourrait s'expliquer par le fait que les élèves n'ont pas eu le temps de s'approprier les informations de l'appui documentaire et de les traiter en profondeur, ce qui les a contraints à rester dans une lecture oralisée (Cellier & Dreyfus, 2002 ; Dumais & Ostiguy, 2019 ; Nonnon, 2002). Pourtant, l'oral c'est également accepter de ne pas prévoir à l'avance tous les énoncés quitte à devoir reformuler et préciser certains éléments sur le moment (Grandaty, 2006). Aider l'élève à se distancer de cette lecture oralisée et à s'ancrer dans un oral non cadenassé par les règles de l'écrit semble être une piste de travail intéressante.

Somme toute, il semble qu'offrir aux élèves du temps pour s'approprier un support, mais aussi inclure un enseignement de son utilisation, soit une piste pertinente pour apporter des améliorations (Cellier & Dreyfus, 2002 ; Dumais, 2016 ; Nonnon, 2002). Dans le même ordre d'idée, programmer un accompagnement didactique durant la phase de documentation qui précède une prise de parole semble essentiel (Sales-Hitier & Dupont, 2020).

Cependant, il est à noter que malgré ces difficultés observées pour les élèves de la condition « avec appui documentaire », les élèves de la condition « sans appui documentaire » ne performant pas significativement mieux : le temps 2 n'est pas meilleur que le temps 1. Ce constat renforce l'idée qu'indépendamment de l'appui documentaire, sans feedback et sans enseignement, les élèves n'améliorent pas spontanément leur résumé d'informations (Dolz & Gagnon, 2008 ; Dupont & Grandaty, 2016). Cela ajoute de la force aux arguments présentés par les didacticiens de l'oral sur l'importance de prendre le temps d'enseigner les différentes composantes de l'oral au regard de la conduite discursive travaillée (Colognesi & Hanin, 2020 ; Dolz & Gagnon, 2008 ; Sénéchal, 2016b). Et bien que le genre et la conduite discursive descriptive soient un terrain d'apprentissage idéal qui permet non seulement de

partir de conditions réelles de communication qui ont du sens pour l'élève, mais également de travailler en classe, notamment la décentration, la transmission d'informations succinctes et précises, l'utilisation de connecteurs, l'appropriation d'un lexique précis, la maîtrise des éléments non verbaux et paraverbaux ou encore l'adaptation du message à son interlocuteur (Grandaty, 2001, 2006), cela nécessite de prendre en compte, pour le professionnel, les aspects qui viennent d'être évoqués dans nos résultats.

Ces constats sont néanmoins à prendre avec prudence, relativement aux limites de notre étude. Premièrement, les élèves n'ont eu que dix minutes pour préparer leur description et s'approprier le support informatif donné. Peut-être que certains élèves ont été bridés par leur compétence en lecture et n'ont pas pu, au vu du temps imparti, utiliser au mieux ce matériel donné. Deuxièmement, la tâche demandée n'était ni évaluée ni intégrée à une séquence d'enseignement. Certains élèves n'ont donc peut-être pas perçu l'intérêt de cette tâche, ce qui a pu impacter leur motivation à la réaliser assidûment. Collecter plus d'informations relatives à la motivation des élèves et à leur engagement dans la tâche permettrait une compréhension plus fine des résultats obtenus dans notre étude. Troisièmement, cette thématique n'étant pas ancrée dans un dispositif d'enseignement, les connaissances préalables des élèves sur le sujet étaient peut-être disparates, ce qui pourrait impacter la production réalisée ainsi que l'utilisation de l'appui documentaire proposé. Vérifier préalablement la maîtrise des élèves en ce qui concerne la thématique abordée permettrait, d'une part, de comparer plus finement les productions des élèves, et d'autre part, de comprendre plus précisément le rôle de l'appui documentaire dans la réalisation d'une production orale. Quatrièmement, nous avons décidé de donner des consignes larges aux élèves afin de leur laisser une liberté de choix dans leur production. Cette autonomie explique peut-être en partie la grande variabilité de qualité entre les productions. Cinquièmement, les élèves n'avaient pas le support devant eux lors de leur deuxième version. À nouveau, cette contrainte ne leur a pas permis d'exploiter au maximum les informations fournies. Sixièmement, bien que ce soit un choix de notre part, notre échantillon est petit et la collecte de données s'éloigne d'un contexte naturel. Notre étude mériterait donc d'être répliquée auprès d'un plus grand nombre d'élèves pour éviter l'effet classe (Vezeau et al., 2010) tout en suivant une méthodologie plus proche de ce que les élèves peuvent vivre dans leur quotidien.

6. Conclusion

La communication orale peine encore aujourd'hui à s'implanter dans les classes comme un objet d'apprentissage et d'enseignement à part entière. Ainsi l'oral est souvent travaillé plus qu'enseigné, ou imbriqué à une utilisation prégnante de l'écrit (Nonnon, 2002). Dans une optique de professionnalisation, notre contribution a permis de mettre en évidence plusieurs éléments. Tout d'abord, une simple réoralisation de l'oral ne permet pas le développement de ses composantes par les élèves. Ensuite, l'utilisation de l'écrit, sans soutien d'apprentissage, n'est pas forcément bénéfique à l'oral et un accompagnement, par l'enseignant, de l'utilisation de cet écrit est nécessaire pour qu'il puisse apporter une plus-value réelle à la communication orale. Enfin, les habiletés des élèves à utiliser la description au sein d'un résumé ne sont pas identiques. Les résultats semblent indiquer une disparité

importante dans la maîtrise de cette conduite discursive, mais également qu'il existe une marche de progression possible pour l'ensemble des élèves. Ces éléments pourraient aider les enseignants dans la création de séquences d'enseignement adaptées qui se centreraient, par exemple, sur des aspects liés aux éléments structurants une description comme l'utilisation adéquate de connecteurs ou encore l'ajout, dans un discours, de moments de planification et de synthèse.

Chapitre 8

Development of an instrument to measure oral summarization of information: ORAToR (Étude 4)

Dans l'étude 2 et l'étude 3 nous avons tenté de mieux cerner la maîtrise par les élèves de 10-12 ans de la compétence à résumer oralement. Cependant, dans le cadre de ces deux études nous avons utilisé des composantes théoriques peu validées empiriquement pour analyser les performances des élèves. Dans le cadre de cette étude 4, nous souhaitons savoir, si de manière empirique, ce sont les meilleures composantes pour représenter les productions de résumé des élèves. Pour y arriver, il est nécessaire d'obtenir des mesures valides et fiables de la compétence des élèves à résumer oralement. Dans cette étude 4, nous nous sommes donc servis de l'étude 3 comme étude pilote pour construire un outil de mesure valide et fiable du résumé d'informations à l'oral : ORAToR (Oral Recap Assessment Tool with Reliability). L'analyse des productions des élèves via cet outil nous a également permis d'identifier de nouvelles composantes du résumé d'informations à l'oral. Ainsi cette étude 4 nous permet d'alimenter notre troisième objectif qui est de proposer une caractérisation du résumé d'informations à l'oral via l'élaboration d'un outil de mesure.

Abstract : From a research perspective, there is a dearth of valid and reliable tools for assessing students' performance on speaking tasks. In response to this challenge, we devised a procedure for constructing a tool to measure oral communication skills. This paper details the 10 steps involved in creating ORAToR (Oral Recap Assessment Tool with Reliability), designed for researchers evaluating students' proficiency in orally summarizing their knowledge. Our approach underlines the importance of discussions with professionals in the field to define the objectives of a measurement tool, and the importance of pilot studies to reinforce its content validity. On another note, three factors surfaced from the exploratory factor analysis: one linked with the transmitted content, another with the interactions, and the last with the clarity of the discourse. Additionally, we observed difficulties in achieving strong inter-evaluator reliability for criteria related to the evaluation of message structure and paraverbal elements.

Keywords: Oral, assessment, rubrics, summary

Cet article n'a pas encore été soumis dans une revue.

Wiertz, C., Coppe, T., Pire, M., Galand, B. & Colognesi, S. (à soumettre). Development of an instrument to measure oral summarization of information: ORAToR.

Development of an instrument to measure oral summarization of information: ORAToR

1. Introduction

Oral language plays a major role in everyday and school life (Dobinson & Dockrell, 2021; Mercer et al., 2017). It is an essential element of active participation in society and a facilitator of learning (Kaldahl, 2019; Mercer et al., 2017). Despite its importance, numerous studies have shown that oral language instruction does not yet have the place it deserves in the classroom (e.g., Gagnon et al., 2017; Wurth et al., 2022). On the other hand, when speaking is worked on in class, it is often the same tasks that are employed, such as poetry recitation or oral presentation (Colognesi et Deschepper, 2019; Oliver et al., 2005). These tasks, derived from school tradition, are not the most frequent ways oral language is used by students either in or out of school. They do not necessarily prepare students for the social tasks encountered in everyday life (Bourguignon, 2006; Oliver et al., 2005).

This situation can be explained in part by the fact that teachers have little background information on oral language and its specifics (Dumais, 2016; Gagnon et al., 2017; Shiel et al., 2012). As a result, they often do not know what to teach and assess with regard to oral communication skills (Dumais & Lafontaine, 2011; Jones, 2017). Furthermore, the ephemeral aspect of oral communication complicates its assessment and can render assessments invalid and unreliable (Dunbar et al., 2006; Kaldahl, 2019; Oliver et al., 2005).

However, didactics researchers have developed typologies of oral communication skills that identify their components and characteristics (e.g., Dolz et al., 1993; Dumais, 2016; Millard & Menzies, 2016). While there are parallels between these typologies (Colognesi & Hanin, 2020), there are also many divergences. Moreover, they have mostly been based on theoretical conceptualizations and have not been put to the test of empirical validation. This is mainly due to the difficulty of measuring their components. Other studies, more rooted in the fields of psychometrics and measurement (e.g., Massionné et al., 2022; O'Connell et al., 2017) have also identified constituent factors of oral language. Nevertheless, these studies have mostly been based on standardized tasks that do not correspond to the reality experienced by students in the classroom (Hosson & Orange, 2019), which limits their transfer to the teaching context.

In both cases, the lack of a fine-tuned and comprehensive measurement of speaking in real-life situations is apparent (Mercer et al., 2017). On the one hand, the field of didactics does not test its conceptualizations on an empirical basis using rigorous methodologies. On the other hand, work in the field of psychometrics that takes as its object the assessment of students' oral communication skills lacks ecological validity. As a result, there are few empirically validated oral assessment tools adapted to classroom reality (Alrabadi, 2011;

Dunbar et al., 2006). However, accurate measurement is a major challenge in both teaching and research contexts. In teaching, assessment can lead to certain decisions being made about an individual, so it is necessary to limit the errors associated with it as much as possible (Agan & Deniz, 2019). For research, a valid and reliable measure is essential to obtain interpretable and generalizable results (Coupaud et al., 2019; Koo & Li, 2016). With this in mind, the need for a measure having good content and ecological validity (i.e., a complete and accurate measure of disciplinary concepts that corresponds to results applicable to a real classroom context) as well as good reliability with replicable results seems paramount (Cohen et al., 2017 ; Greenwood et al., 2020; Kihlstrom, 2021).

To achieve this, it seemed appropriate to us to combine these two approaches: the conceptual sensitivity of the field of learning and didactics, rooted in epistemological knowledge that is itself rooted in the singularity of a specific classroom situation (Hosson & Orange, 2019; Coupaud et al., 2019) and the methodological rigor of psychometrics, which tends towards normalization of results and the establishment of standards.

More specifically, we present in this paper the construction and validation process set up over 3 years to create and test ORAToR (Oral Recap Assessment Tool with Reliability). We aimed to make ORAToR a valid and reliable tool for researchers to use to assess oral performance in the summarization of information. We specifically chose this genre on the basis of a previous study in French-speaking Belgium (Colognesi et al., 2022). In this study, primary school teachers identified oral summarization as the most important oral situation for students to master. This is because they are often called upon to do so (e.g., recall what was seen the previous day, summarize everything students know about a subject before the start of a lesson sequence, etc.). It therefore seems useful to have a tool for taking stock of students' ability to perform this speaking task. Furthermore, the study also showed that teachers did not teach this genre, even though it was a priority for them, because they said they did not know what it was composed of. We would like to alleviate some of these difficulties with our measurement tool. Ultimately, this entire process could serve as a guide for the creation of research-based measurement tools for the various oral genres that can be taught in class.

In the following section, we will explain why the criterion grid is an interesting tool for evaluating oral expression, define oral expression and its components, and introduce the notion of genre, with a focus on information summarization.

2. Conceptual framework

2.1 The criterion grid as a lever for measuring oral skills

Numerous studies have shown that a criterion-referenced grid is an interesting tool for evaluating speaking. Indeed, the use of criteria enables better identification of what needs to be evaluated (Berthiaume et al., 2011). It also allows for a more equitable and analytical assessment (Dunbar et al., 2006 ; Pomplun et al., 1998), which addresses the difficulties

created by a lack of knowledge of oral expression and its ephemeral nature. However, certain obstacles linked with the use of criterion-referenced grids can also hamper the validity and reliability of the measurement carried out (Panadero et al., 2013). For example, it is complex to translate all possible student responses into a set of criteria, which can impact the validity of the tool (Bouwer et al., 2023). Furthermore, the inter-rater reliability of the grid can be threatened if raters do not interpret the criteria or their measurement scales in the same way (Balan & Jönsson, 2018).

Thus, it seems essential to check the validity and reliability of a criterion-referenced grid before using it. Although many approaches have been developed in this direction (Agan & Deniz, 2019; Rochford & Borchert, 2011), many studies still use criterion-referenced grids, or more broadly tools, for which the validity and reliability have not been empirically verified (Grugeon-Allys & Grapin, 2015). Yet, without this important step, we can neither ensure that what is being measured does indeed represent what the researchers want, nor verify the replicability of the results with another sample or another researcher (Coupaud et al., 2019; Koo & Li, 2016).

To carry out this validation stage, it is first and foremost necessary to identify the context and learning objectives to be represented using said grid (Martin et al., 2016 ; Reddy, 2011). This is essential in order to select the criteria that will constitute it. Thus, before constructing a criterion-referenced grid, it is essential to identify what will be assessed, in this case: oral communication. With this in mind, we will take the time to define oral communication and its components.

2.2 Oral communication and its components

In the literature, several authors have endeavored to construct a typology of oral communication in order to better capture it (Colognesi & Hanin, 2020). We based our work on two of them. On the one hand, we chose Dolz and colleagues' (1993) typology of three abilities. This typology is used internationally in oral language studies. It is in line with genre-based teaching, which has been recommended in recent literature for teaching oral language (Gagnon et al., 2017 ; Melissourgou & Frantzi, 2017). On the other hand, we decided to use Dumais' (2016) typology with 10 types. It is the result of a synthesis based on 21 oral typologies, which allows a certain exhaustiveness. These two typologies particularly echo the curriculum competencies of our context, French-speaking Belgium (Colognesi & Hanin, 2020).

In Dolz et al.'s (1993) typology, there are three abilities required for oral communication. First is the ability for action. This corresponds to the adjustment of speaking to the communication context. Second is discursive ability. This refers to the production of content that follows a coherent structure. Third is linguistic-discursive ability. This includes the use of a lexicon and appropriate grammatical rules.

In Dumais's (2016) typology, there are 10 types of oral-language related content: paraverbal (flow, intonation, etc.), morphological (word structure), syntactic (links between words), lexical-semantic, non-verbal (gestures, mimicry and postures), material (media),

communicative (adaptation of communication to context), discursive (discursive conduct and language operation), content (discourse information) and emotional.

Both typologies are derived from French-speaking research. Stordeur (2023) identified possible parallels with English-language literature, in particular, the typology developed by Millard and Menzies (2016). Those authors identified four dimensions of speaking. First is the physical dimension, which includes elements related to voice (rate, volume, etc.) and body language. Second is the cognitive dimension, which includes elements related to content, structure, clarification and critical reflection. Third, the linguistic dimension covers vocabulary, grammatical rules and rhetorical techniques. Last is the socio-emotional dimension, which encompasses interaction with the interlocutor, confidence in speaking and consideration of the audience's level of understanding.

While these typologies allow a certain characterization of oral skills, no statistical analysis has been carried out to verify the validity and reliability of the dimensions they identify. However, quantitative studies have identified factors underlying oral language, using factor analysis. For example, Massionné et al. (2022) conducted a study of 126 4- to 5-year-olds and 124 5- to 6-year-olds in England. In this study, they assessed both speaking and listening comprehension. Measurements were taken via standardized tests of performance on several independent tasks (lexical knowledge, phonology, etc.). Factor analyses revealed a 4-factor model for 4- to 5-year-olds and a 3-factor model for 6- to 7-year-olds. These factors mainly focused on discourse content related to the production and reception of ideas, and grammatical and lexical elements, which do not correspond to all the dimensions of the typologies presented above. Furthermore, the authors explained in their method section that students' oral communication skills were measured via several tasks completed separately by the students, which does not correspond to a real communication situation. The ecological validity of these factors may therefore be questioned (Greenwood et al., 2020; Kihlstrom, 2021).

In the end, it seems particularly complex to obtain a valid and reliable measure of speaking in real communication contexts (Gagnon et al., 2018 ; Mercer et al., 2017). And yet, the textual genre approach, considered in the literature to be the anchor to follow when teaching oral language (Abbaszadeh, 2013; Flowerdew, 2015; Melissourgou & Frantzi, 2017) makes it possible to place students precisely in an authentic communicative situation. Thus, this approach seems to be a relevant avenue to explore in order to adequately measure students' speaking skills. More specifically, the oral information summary genre, used daily by students, seems to be a particularly opportune genre for achieving this objective.

2.3 The oral summary as a speaking task to be investigated and evaluated

A genre is "a particular class of speech events [written texts included] which are considered by the speech community as being of the same type" (Richards et al., 1993, p. 125). Each genre is characterized by its own communicative objective. This makes it easy to provide markers for what is expected for that genre at the lexical, structural and syntactic

levels, but also in terms of content, communicative intentions and audience expectations (Abbaszadeh, 2013; Dirgeyasa, 2016). Furthermore, the genre approach anchors the teaching of oral language in authentic situations that students are likely to encounter in their daily and school lives (Herazo Rivera, 2012; Flowerdew, 2015). Moreover, this is advocated by the action-oriented approach highlighted in the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages ; Council of Europe, 2001). The learner is then seen as a language user as well as a social actor (Bourguignon, 2006 ; Germain-Rutherford, 2021).

As mentioned above, we decided to focus on oral information summarization. While few studies have focused on oral summarization, many have addressed written summarization (Yu, 2009). Those studies highlighted that the aim of written summarizing is to reduce the amount of original information by selecting the most relevant information without errors (Stewart, 2009). This is achieved by constructing a coherent, comprehensible text of a length that enables the reader to take in the information quickly, and by respecting the source's lexicon and structure (Codina-Filba et al., 2017; Li, 2014 ; Stewart, 2009). This source can be very varied (e.g., film, book, scientific article, etc.) and influences the type of summary produced (Li, 2014). Although most studies have focused on a written source text that is summarized in a written text (Stewart, 2009), we postulate that when a person is asked to make an oral summary of information, they also call upon elements specific to the oral modality that are not present in the written summary, such as paraverbal (intonation, volume, etc.) and nonverbal (gestures, glances, etc.) aspects and direct interaction with an interlocutor (Fritz et al., 2019 ; Petlyuchenko & Chernyakova, 2019; Scînteî, 2023).

2.4 This study

In view of the lack of validated tools for assessing speaking and the difficulty of obtaining empirical knowledge based on measurements taken from students' speaking in authentic situations, we decided to develop a valid and reliable criterion-referenced grid for researchers to use in a real communication context, in order to overcome these shortcomings. The aim of this paper is to present the 10 stages involved in the creation of this criterion-referenced grid for measuring students' oral skills. We chose oral summary as the genre to focus on, while hoping to propose a replicable approach to assessment of performance on other oral production tasks. This is for the reasons given above: it is often used in class and on a daily basis, and teachers classify it as a speaking task to be mastered. But there is no inventory of students' oral summarizing skills, just as there is no typology to detail its various components. Ultimately, we want to present our approach to building an instrument, and to characterize a genre that is widely used in everyday life.

3. Method

To achieve our objectives, we created a criterion-referenced grid to be used in a research context to assess the oral summarization of information. This process took 3 years. We followed 10 steps inspired by the recommendations of Reddy (2011) and Martin et al. (2016). In this section, we present these steps, organizing them into three main stages (Figure 15). A reference researcher carried out all 10 of these steps; for some of them, she was assisted by two other researchers.

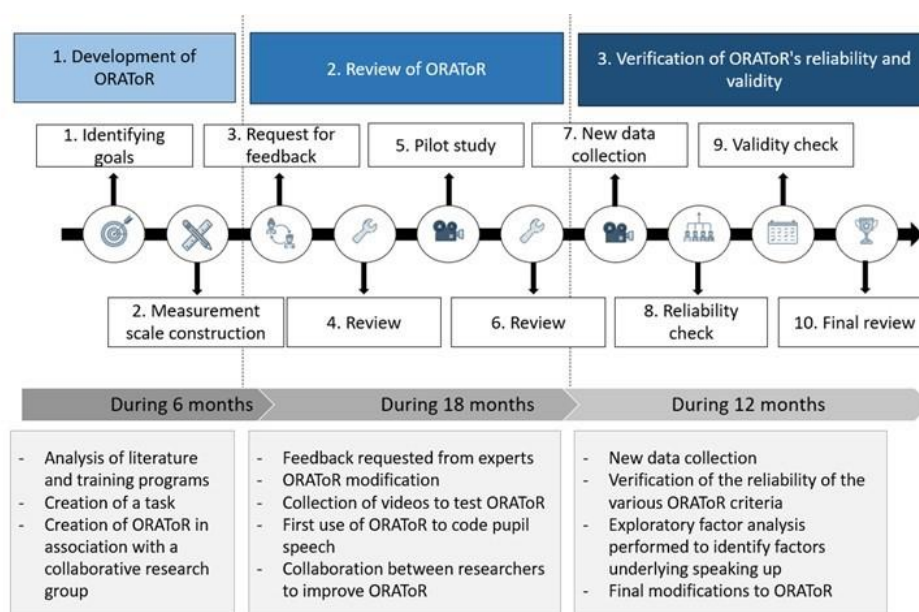


Figure 15. The procedure followed, inspired by Reddy (2011) and Martin et al. (2016) to create ORAToR

3.1 Stage 1 : Development of ORAToR

This first section describes the initial design stages of ORAToR and its objectives.

3.1.1 Identify learning objectives and assessment criteria (Step 1)

After consulting the literature (Rochford & Borchert, 2011), we decided that the aim of our grid would be to assess the quality of an oral summary of information produced by 11- to 12-year-old pupils. We chose this group because there is still little information on the competence of pupils to produce oral summaries at this age. What is more, they already have well-developed language skills, which provides sufficient content for a fine-grained analysis of their performance. In addition, we also decided to construct a production task that could be evaluated by our grid, in order to anchor its creation in a concrete situation. However, our

ultimate aim is for this grid to be transferable to any other oral information summarization situation.

We therefore began by creating a task in which students were asked to say everything they knew about one of three animals: cats, dogs or rabbits. This task was designed to enable students to talk about a subject familiar to most of them, so as to avoid assessing their level of knowledge rather than their oral summarization skills. This task was performed in pairs, so that the speaker's adaptation to their interlocutor could be observed. The interlocutor was instructed not to say anything during the task. To construct a first version of our criterion-referenced grid, we (1) used the literature (typologies by Dolz et al., 1993; Dumais, 2016), (2) analyzed the curriculum expectations in force in our territory at the time of the study (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013) and (3) analyzed already existing grids for measuring oral skills (Colognesi et al., 2020 ; Gregg & Mather, 2002).

This first version was presented to a collaborative group on oral expression with which we work. We asked for feedback from the group members. The group is made up of researchers, teacher trainers, teachers and future student teachers. After feedback from the whole group, we worked with the researchers only, who are the potential users of the instrument. We discussed the points to bear in mind for this grid. For full details of this procedure, see Wiertz et al. (2020b). Following these exchanges, we decided to build a tool in three parts. The first part, *performance note-taking*, would transcribe the essential elements of the student's discourse in an organized and structured way. The second part, *criteria*, would be the grid itself. To complete it, the researcher would use the note-taking section. Finally, the third part would be a *user's guide*, designed to explain how any researcher can use the tool.

3.1.2 Development of a measurement scale for each criterion in the grid created (Step 2)

Following these decisions, the reference researcher improved the tool and built a 13-page user's guide. It includes information on the task, instructions on how to complete the note-taking section and instructions on the different levels of criterion measurement. This process was carried out in parallel with a more detailed exploration of the literature. A name was chosen for the tool: ORAToR (Oral Recap Assessment Tool with Reliability). The entire tool was initially developed in French. The various criteria have been translated into English for this paper.

3.2 Stage 2 : Revision of ORAToR

3.2.1 Obtain feedback (Step 3) and revise the grid accordingly (Step 4)

To strengthen the validity of the tool (Agan & Deniz, 2019), we sought the expertise of four researchers in the field (two national, two international). They were asked to give their point of view and to suggest improvements. Based on their comments, five types of changes were made. The task was modified so that students could choose between telling everything

they knew about an animal or about an electronic device of their choice. Certain criteria were added, notably characteristics specific to spoken French and structural elements. The measurement scales for the criteria were revised to make them more precise and concrete. The objectives of the measurement tool presented in the guide were made more explicit, and certain terms in the guide were reworded or clarified.

3.2.2 First pilot study (Step 5) and revision of the grid (Step 6)

A pilot study was then carried out to test the data collection protocol and the tool, as recommended by Rochford and Borchert (2011). We collected 48 videos in each of which a different 11- to 12-year-old student performed the speaking task. Two of the researchers coded these videos with the tool in order to identify possible difficulties when using it. Following this coding, two types of modifications were made: modifications related to data collection and modifications related to the different parts of ORAToR.

As far as data collection is concerned, we decided to modify the protocol in order to avoid bias in the data obtained. It now specifies that the researcher must position the camera so as to see both students, and that before the students come in, the researcher must check that the sound picked up by the camera in this position is audible. It also states that the researcher must leave the room when speaking, so as not to attract the students' attention. The researcher must also stop telling the speaker that they cannot interact.

For modifications related to the tool itself, an iterative process (Rochford & Borchert, 2011) combining discussion, video viewing, literature reading, individual work and modifications to ORAToR was repeated several times by two researchers. Finally, nine individual coding sessions, in which the researchers watched randomly selected videos, and 18 meetings were held to modify the tool as a whole. The three parts of the tool were adapted for ease of use, with some elements reworded and clarifications added. In addition, elements for assessing the quality of interaction between students have been added. Adjustments were also made to the measurement scales for the various criteria. In view of the poor quality of the videos made during this pilot study, the items relating to the paraverbal and non-verbal components were not revised during this stage. Thus, during this iterative process, 17 criteria were worked on in depth.

3.3 Stage 3: Checking the reliability and validity of the criterion grid

3.3.1 Data collection (Step 7)

Following the pilot study carried out in the previous stage, new data were collected, taking into account all the modifications mentioned above. Only these data were used in this and subsequent stages. In concrete terms, 104 videos were collected from pairs of French-speaking Belgian pupils aged 11-12. Informed consent was obtained from each of these

students and their parents²¹. The students came from 15 classes in 12 different schools. Five of these are considered to be schools with a low or average socio-economic status, and seen have a more privileged population.

Students performed the task in pairs: one student spoke while the other listened. Each performance was filmed, and 104 videos were collected. Of the 104 students who spoke, 52% were girls, 46% boys and 2% identified themselves as non-binary. The average age of the students was between 11 and 12 years ($M = 11.17$; $SD = 0.47$); 73% spoke only French at home, 23% French and another language, and 4% French and several other languages.

In concrete terms, the participating students were first given a questionnaire to complete in class to obtain general information (age, gender, etc.). The rest of the data collection took place in an isolated room. In consultation with the teacher, we were careful to ensure that the duos created were students who felt comfortable with each other. Once in the room, the students drew lots to decide who would play the speaker and who would play the interlocutor first. After the instructions had been explained, the researcher left the room to put the students in a more comfortable situation. The interlocutor had to turn on the camera, listen attentively to the speaker, and come and get the researcher once the performance was over. The speaker had to say everything they knew either about an animal of their choice, or about an electronic device of their choice, and turn off the camera at the end of their speech. The speaker had no preparation time before taking the floor, and there was no minimum speaking time. However, after 3 minutes, the researcher briefly entered the room to signal to the speaker that they must finish speaking, in order to avoid too much variability in speaking time between students.

Once the data had been collected, two researchers reworked the criteria still in question before proceeding with coding. More specifically, paraverbal and non-verbal elements required parallel exploration of the literature and viewing of student performances. As a result, 8 new criteria emerged: four focused on paraverbal elements and four on non-verbal elements.

3.3.2 Reliability check (Step 8)

The same two researchers coded 15 videos separately using ORAToR. For criteria corresponding to quantitative variables, an intraclass correlation coefficient (ICC) was calculated for to check the interjuror reliability of the coding (Koo & Li, 2016). The option selected was two-way random, single rater and absolute agreement (Koo & Li, 2016). To interpret the results, we used the suggestions of Koo and Li (2016), who stipulated that the level of inter-judge reliability can be considered low when the ICC is below 0.5, moderate between 0.5 and 0.75, good between 0.75 and 0.9, and excellent above 0.9. For criteria where raters are asked to indicate a score between 1 and 5, which corresponding to ordinal categorical variables, a weighted kappa was calculated with quadratic weights. To interpret

²¹ The ethical committee of the Psychological Sciences Research Institute from Uclouvain approved this study.

these kappas we used the thresholds of Santos (2015) for which reliability is considered very low from 0 to 0.2, low from 0.21 to 0.4, average from 0.41 to 0.6, satisfactory from 0.61 to 0.8 and excellent from 0.81 to 1.

3.3.3 Validating the tool (Step 9) and improving ORAToR Step 10)

All the preceding steps enabled us to create a measurement tool consisting of a note-taking section, a grid with 24 criteria (Figure 16) and a 26-page user guide. Each of these steps strengthened ORAToR's content validity (Martin et al., 2016).

Next, ORAToR's construct validity was checked to identify whether scores on the various criteria created can indeed be grouped into different latent factors underlying the task requested (Boateng et al., 2018; Kahn, 2006). To this end, we performed an exploratory factor analysis (EFA) (Step 9). Certain criteria were removed (Step 10), based on combining reflections on the results of the EFA with theoretical and methodological reflections on the relevance of these items and how they were rated (Boateng et al., 2018; Yong & Pearce, 2013). This last step is presented later in the result section.

To carry out this ninth step, the reference researcher coded all 104 videos on her own (since inter-judge reliability had been verified). The videos ranged in length from 8 seconds to 4 minutes 35 seconds. Using ORAToR in its entirety (the note-taking part, the criteria part and the guide part), the time taken to code a video varied between 5 and 50 minutes.

The criteria part of ORAToR is made up of nine criteria assessed on a scale from one to five, and 15 other criteria in which the evaluator is asked to count certain elements using their note-taking part (such as the number of connectors). To carry out the EFA we put all these criteria on a scale from 1 to 5. Once the data had been transformed, we ran the EFA with Jamovi software version 2.3.26. We chose the "minimum residuals" option for the extraction method and performed an oblique "oblimin" rotation.

4. Findings

In this part, we examine the findings from the three main stages represented in the method. We begin by highlighting the contribution of Stage 1 to the direction taken in building ORAToR. Then, we make explicit the importance of Stage 2 in perfecting the test-taking protocol and the content of the assessment tool. Finally, we present the results of the statistical analyses carried out in Stage 3 to verify the reliability and validity of the tool, as well as the final version of ORAToR.

4.1 Development of ORAToR

After reading the literature, we were able to identify that criterion-referenced grids for assessing student oral production are often intended for teachers' use. However, discussions with the members of our collaborative research group revealed that teachers and researchers do not expect the same things from a grid. Teachers are more interested in time-saving grids, while researchers are more concerned with measurement accuracy. As a result of these

readings and discussions, we decided to create a tool specifically for researchers. This choice enabled us, throughout the project, to create a complete tool without having to think about the time needed to complete it.

In addition, with the members of our collaborative group, we decided to structure our evaluation tool in line with the three types of capability identified by Dolz and colleagues (1993), and to use the types of content highlighted by Dumais (2016) in his typology to create the different criteria of our evaluation grid. This choice thus guided the initial content of ORAToR and served as the foundation for the construction of our assessment tool.

4.2 Revision of ORAToR

The various steps followed in this stage were essential to ensure the validity and reliability of ORAToR. In fact, the experts' opinions enabled us to refine our task so that it could truly assess the "oral summary of information" genre, and to add criteria related to message structure and grammatical characteristics specific to spoken French to make our tool complete. The pilot study was essential for refining the protocol for administering the task, which helped to reduce measurement errors in the data collection. Finally, the first coding exercises carried out enabled us to compare the theoretical recommendations with the reality of the data. For example, the criterion "The speaker uses their emotions appropriately" was removed, as it was too complicated to evaluate this criterion solely on the basis of the videos obtained, and the criteria related to interactions were added. Indeed, contrary to what we had initially planned, many interactions between the speaker and the listener are present in the videos. It was therefore essential to add criteria in this sense to avoid having certain elements present in student productions that were not being analyzed by our tool. Once these changes had been made, we were able to carry out the necessary analyses to verify its reliability and validity.

4.3 Checking the reliability and validity of the criterion grid

4.3.1 Results concerning the interjudge reliability of the tool

The ICCs and weighted kappas (corresponding to the criteria marked with an asterisk in Table 13) carried out allowed us to determine the level of reliability of the different criteria. In view of these results, we removed the "intelligibility" criterion, which was one of the two criteria considered to be poor reliable, but we kept criterion "the elements discussed are not erroneous". More precisely, we did not remove the other criterion from the grid in order to preserve its content validity (Moskal & Leydens, 2000). Specifically, in the criteria we kept and according to Koo and Li (2016) for the ICCs and Santos (2015) for the weighted kapa, one criterion had poor interjudge reliability (after removing "intelligibility"), five were moderate, eight good and ten excellent (Table 13).

4.3.2 Results of the EFA

Following the results of the interjudge reliability analysis, we carried out exploratory analyses with the help of the Jamovi program using the 24 remaining criteria. A three-factor solution (Table 14), with a total of 18 criteria having a minimum loading of 0.3., was identified as the best extraction solution using the parallel analysis method (Young & Pearce, 2013).

The first factor identified by the factor analysis is made up of seven criteria. We called it Abstract Content. This factor answers the question: "What information does the speaker give in their summary?" This factor includes criteria related to the amount of information given, as well as those that identify the lexicon used by the student.

The second factor, Interaction with the Interlocutor, is made up of five criteria and answers the question "How does the speaker maintain the attention of the interlocutor? This factor is made up of criteria relating to non-verbal, explicit interaction and intonation. However, the criterion "The interactions are focused on content" achieved a loading of 0.398 with the first factor and a loading of 0.428 with this second factor. For this criterion, the speaker is assessed on the frequency with which they explicitly and relevantly include their interlocutor in their summary (by being on a first-name basis, asking questions, checking comprehension). These marks of interaction were often integrated directly into the information given by the speaker, which explains why this criterion was linked with Factor 1, Abstract Content. However, in the end, these various markers served more to include the interlocutor in the discourse, and thus arouse their interest, than to provide new information. That is why we decided to keep this criterion in Factor 2, Interaction with the Interlocutor, despite the cross-loading that existed with the content-related factor.

Table 13. Level of reliability for each criterion

Reliability level	Criterion	Intraclass Correlation/ Weighted kappa	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Excellent	The speaker uses words specifically related to the characteristics of the subject.	0,96	0,88	0,99
	The speaker addresses different categories of information.	0,95	0,83	0,98
	The speaker addresses many different ideas.	0,95	0,58	0,99
	The conclusion is qualitative.*	0,93	0,85	1
	The speaker elaborates on ideas.	0,91	0,75	0,97
	The speaker uses the draft sheet appropriately.*	0,88	0,72	1
	The speaker follows the directions.*	0,85	0,62	1,1
	The speaker doesn't use self-centered gestures.*	0,83	0,69	0,98
	The speaker looks at the interlocutor.*	0,82	0,66	0,99
Good	The introduction is qualitative.*	0,81	0,68	0,94
	The speaker uses communication strategies.	0,86	0,62	0,95
	The speaker uses numerous connectors.	0,85	0,58	0,95
	The speaker uses many different connectors.	0,82	0,51	0,94
	The different elements appear coherently one after the other.	0,8	0,5	0,93
	The speaker remains focused on the summary and not on his or her feelings.	0,75	0,55	0,88
	The speaker constructs orally correct statements.	0,75	0,54	0,87
	The speaker's volume is appropriate.	0,75	0,55	0,87
	The speaker's flow is appropriate.*	0,7	0,5	0,91
Moderate	The interactions are focused on content.	0,7	0,46	0,84
	The elements covered are relevant.	0,68	0,27	0,88
	The speaker uses coverbal gestures.*	0,57	0,36	0,78
	The speech is punctuated by elements that move it forward.	0,55	0,24	0,75
Poor	The speaker's intonation is appropriate.*	0,48	0,05	0,99
	The elements discussed are not erroneous.	0,33	0,23	0,72

Note. For criteria with an asterisk, we have used the weighted kappa

Table 14. Results of exploratory factor analysis

	Content	Interaction	Clarity
The speaker addresses many different ideas	0.839		
The speaker uses communication strategies	0.813		
The speaker uses numerous connectors	0.804		
The speaker uses words specifically related to the characteristics of the subject	0.723		
The speaker uses many different connectors	0.650	0.362	
The speaker follows the directions.	0.626		
The speaker addresses different categories of information	0.584		
The speaker uses coverbal gestures		0.705	
The speaker doesn't use self-centered gestures		0.599	
The speaker's intonation is appropriate		0.438	
The interactions are focused on content	0.398	0.428	
The speaker looks at the interlocutor		0.357	
The elements covered are relevant			0.618
The speaker's flow is appropriate			0.604
The speaker's volume is appropriate			0.594
The speaker remains focused on the summary and not on his or her feelings			0.513
The different elements appear coherently one after the other			0.484
The speaker constructs orally correct statements			0.305

Note. The 'Minimum residuals extraction method was used in conjunction with an 'oblimin' rotation. Loading below .30 are not shown in the table.

The third factor is made up of six criteria. We called it Clarity of Message Conveyed. This factor answers the question "What does the speaker pay attention to in order to make their message comprehensible? This factor is made up of criteria relating to paraverbal elements, speech structure, relevance of information conveyed and respect for characteristics specific to spoken French.

Bartlett's test was significant ($p > .001$) for the model obtained, indicating that the correlations between our different criteria were sufficient (Yong & Pearce, 2013). According to the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test, the adequacy of the factorial solution was 0.813, which corresponds to a good fit (Yong & Pearce, 2013). In view of these results, the criteria not retained in the EFA were removed from ORAToR to arrive at a final version of the measurement tool (Figure 16).

A. Ability to act

Competence 1 – Orient your speaking to the communication situation						Comments
1a. The speaker follows the directions.	1	2	3	4	5	
1b. The speaker uses communication strategies.						
1c. The interactions are focused on content.						
1d. The speaker remains focused on the summary and not on his or her feelings. *						

B. Discursive ability

Competence 2 – Develop meanings :						Comments
2a. The speaker addresses different categories of information.						
2b. The speaker addresses many different ideas.						
2c. The speaker elaborates on ideas.						
2d. The elements covered are relevant. *						
2e. The elements discussed are not erroneous. *						
Competence 3 - Ensure message organization and coherence						Comments
3a. The introduction is qualitative.						
3b. The different elements appear coherently one after the other. *						
3c. The speech is punctuated by elements that move it forward.						
3d. The conclusion is qualitative.						
3e. The speaker uses numerous connectors	All :		Different :			

C. Language and discourse ability

Competence 4 – Use lexicon and morphosyntax						Comments
4a. The speaker uses words specifically related to the characteristics of the subject.						
4b. The Speaker constructs orally correct statements. *						

Competence 5 - Use verbal means						Comments
5a. The speaker's flow is appropriate.	Information integration	0	1	2		
	Discourse continuity	0	1	2		
5b. The speaker's volume is appropriate. *						
5c. The speaker's intonation is appropriate.	1	2	3	4	5	
Competence 6 - Use non-verbal means						
6a. The speaker doesn't use self-centered gestures.	1	2	3	4	5	
6b. The speaker uses coverbal gestures.	1	2	3	4	5	
6c. The speaker looks at interlocutor.	1	2	3	4	5	
6d. The speaker uses the draft sheet appropriately.						

Note. Hatched criteria are criteria that were removed after EFA.

Criteria marked with an asterisk were reversed before being analyzed.

Figure 16. ORAToR criteria section after EFA

5. Discussion

The aim of this paper was to present the process of developing a valid and reliable tool for measuring oral skills. Indeed, few such tools currently exist, making it difficult to understand the specifics of oral communication and thus to clarify what is teachable and assessable in oral communication (Mercer et al., 2017 ; Oliver et al., 2005). To exemplify this construction process, we anchored our work in the development of a criterion-referenced grid for assessing students' competence in producing an oral summary of their knowledge about a topic.

In terms of results, discussions with various professionals in the field led us to refine our objectives and build a tool for researchers. The points needing attention in the construction of a criterion-referenced grid are not the same for researchers as for teachers (Wiertz et al., 2020). In particular, teachers need a quick and easy-to-use measurement tool. Our aim, however, is to gain a better understanding of speaking. We believe that we must first measure oral language in a research environment, so that we can then adapt the tool to a classroom context in a way that respects the needs of teachers. The ultimate aim of this paper is to serve as a guide for the creation of research-based measurement tools for the various oral genres that can be taught in the classroom. A second result highlighted in our study is the importance of following an iterative process (Rochford & Borchert, 2011) to reinforce the content validity of a measurement tool. If we had not pre-tested ORAToR, we not have included criteria such as explicit interaction, which would have prevented us from coding all relevant video content. Finally, the results highlight three factors underlying the production of an oral summary of information.

The first factor is related to the content the speaker provides to fuel their discourse, as well as elements linked with the oral language code (Dumais, 2016). This factor includes the criteria from the grid evaluating the amount of information given, the elaboration of this

information through various strategies, the number of different categories of information addressed, the connectors used and the fact that the speaker responds well to the speaking situation by respecting the characteristics of the summary genre. A link can be made between this factor and the characteristics of written summarization identified in the theoretical literature. Namely, in a written summary, the speaker conveys the most relevant information from a source text, while respecting its lexicon (Li, 2014).

The second factor corresponds to the speech elements that ensure the clarity of the message conveyed and make the speech comprehensible to the interlocutor. These include the relevance of the information conveyed and the structure followed, as well as criteria for judging volume, flow and respect for characteristics specific to spoken French. In this third factor, we also find characteristics that have been identified as part of a written summary: the relevant selection of information as well as the ability to structure it (Codina-Filba et al., 2017; Li, 2014 ; Stewart, 2009). Added to this are paraverbal elements characteristic of the oral modality (Petlyuchenko & Chernyakova, 2019).

The third factor relates to the interactions the speaker has with the listener. More precisely, the criteria that make up this factor refer to non-verbal elements (gestures and gaze), intonation and the number of interactions carried out. It includes elements that can arouse the interlocutor's interest. This factor, which is not directly related to the characteristics of a written summary, encompasses certain specific features of the oral modality, namely, the use of non-verbal, paraverbal elements and the rules of the social game associated with interaction with the interlocutor (Casteleyn, 2019; Fritz et al., 2019 ; Scînteî, 2023).

Thus, these three factors can easily be linked with the primary function of speaking, that is, interacting with others (Factor 3) by expressing content (Factor 1) clearly and comprehensibly for the interlocutor (Factor 2) (Kaldahl, 2019; Millard & Menzies, 2016). Yet these factors identified by our analyses do not correspond with the typologies of speaking presented in our theoretical framework (Dolz et al., 1993; Dumais, 2016 ; Millard & Menzies, 2016), nor to any other, to our knowledge. Indeed, the different criteria that make up each of our factors correspond to different dimensions proposed by these typologies. This observation raises questions. The theoretical typologies presented can be used to simplify the concept of orality in terms of several components. For example, if we had not carried out a factor analysis, we could have measured the students' ability to perform our task via the different components identified by those typologies. However, our results show that doing so would have led us to assess components that do not correspond to the latent constructs identifiable in students' verbal and non-verbal behaviors (Boateng et al., 2018; Yong & Pearce, 2013). In other words, we might taken as a whole a set of criteria that do not form a coherent whole. A gap could then be created between what is claimed to be measured and what is actually measured, thus impacting the validity of the reported results (Cohen et al., 2017).

However, other factor analyses have already been carried out in an attempt to identify the factors underlying the concept of orality (e.g., Massionné et al., 2022 ; O'Connell et al., 2017).

These analyses also failed to identify the same factors that we did. This is because factor analyses are influenced by the way oral competence is measured. For this reason, we attempted to measure speaking in an integrated way, using a single task that we wanted to be close to a real communication situation, in order to increase the ecological validity of the factors found in the EFA (Kihlstrom, 2021). To that end, we focused here on a specific, fairly precise genre. In particular, this focus enabled us to identify specific features of oral information summarization, such as the need to detach ourselves from the written word and to use criteria specific to the oral modality when teaching and assessing it, contrary to what is still often done in the classroom (Alrabadi, 2011). To achieve this, we sought the advice of experts working in the field of oral expression, and embarked on an iterative process that enabled us to adapt our tool to the reality of students' performances. In particular, these steps enabled us to add criteria for assessing interaction between speaker and listener. The relevance of taking interaction into account did not directly appear to us when we read the literature. Thus, we believe that these steps enabled us to reinforce the content validity of our tool and to better anchor it in the specifics of oral communication (Martin et al., 2016).

The discrepancy between our factors and those found in the literature seems to confirm the importance for research of building valid and reliable measurement tools for each genre studied, in order to gain a finer and more specific perception of the skills required to perform the different tasks required of students. In this sense, our methodological approach enabled us to learn more about a field that is still relatively unknown and in which research faces many obstacles (Casteleyn, 2019). It can serve as a guide for building tools to measure other oral genres from a research-based perspective. In addition, our study aims to be a gateway into the exploration of the oral information summary genre and of other genres, with a view to guiding teachers in the teaching and assessment of oral genres that are useful to students in their daily and school life.

5.1 Limits and perspectives

Despite our aim to create a tool to measure students' ability to summarize orally when performing an authentic task, the ecological validity of our results can be questioned. Indeed, in everyday life, it is highly unlikely that 11- to 12-year-old students would actually be asked to tell a classmate their own age everything they know about an animal or a technological device. What is more, some students may not have seen the point of the task, and may not have performed it to the best of their ability. These factors, combined with the fact that the students were filmed, weaken the ecological validity we set out to establish in this study.

The generalizability of our factors can also be questioned. Would we have arrived at the same results with another oral information summary situation? Can these factors be generalized to other genres? It would be interesting to verify this by using ORAToR to evaluate other information summarization tasks, as well as tasks representing other genres. Furthermore, even though we had more participants than in many studies on oral communication (e.g., Casteleyn, 2019), we would need to replicate our study with a larger sample, in particular to be able to carry out confirmatory factor analyses (Boateng et al., 2018). What is more, the majority of students in our study came from rather advantaged

socio-economic backgrounds. Increasing the number of participants could also counter this potential bias.

In addition, we chose to use a criterion-referenced grid as a measurement tool, in particular because it can address various difficulties specific to oral assessment (Dunbar et al., 2006). However, the entire process of constructing our grid was time-consuming (Martin et al., 2016 ; Reddy, 2011). Furthermore, it should be noted that, taken individually, the ICCs and weighted kappa obtained for certain criteria indicated that their interjudge reliability was not always optimal (Koo & Li, 2016 ; Santos, 2015). This was particularly true for the criteria assessing text structure and paraverbal elements, both of which are particularly influenced by the ephemeral nature of oral communication and the subjective appreciation of the interlocutor (Mercer et al., 2017). Thus, exploring evaluation methods other than the criterion-referenced grid could be a complementary avenue to better understand how to evaluate oral communication competence effectively (Bouwer et al., 2023).

5.2 Practical implications

Our study meets various needs for both researchers and teachers. First, our methodological approach can inspire further research in the field of oral communication and in the construction of tools for measuring oral competence (Kaldahl, 2019; Mercer et al., 2017). In addition, the three factors highlighted by our study provide a more detailed understanding of oral summarization of information. They could, for example, be used to measure students' progress following an intervention or teaching sequence focused on information summarization, or even be used to understand the progressive acquisition of these factors as a function of students' age, which seems relevant for this still little-known genre.

Furthermore, in a classroom context, these factors could serve as guideposts for teachers in the teaching and assessment of speaking, which are lacking today (Gagnon et al., 2017 ; Jones, 2017 ; Mercer et al., 2017 ; Oliver et al., 2005). Thus, these factors could be the subject of specific work in relation to oral summarization of information, which is currently not taught, although much used in the classroom (Colognesi et al., 2022)

Chapitre 9

Analyse de différentes situations de communication du résumé d'informations et leur maîtrise par les élèves (Étude 5)

Dans l'étude 4, nous avons identifié des composantes du résumé d'informations à l'oral grâce à une analyse factorielle exploratoire. Cependant, ces composantes sont issues d'une seule tâche. Dans cette étude 5, nous souhaitons savoir si ces composantes sont les mêmes pour d'autres tâches de résumé afin de répondre à notre troisième question de recherche : quelles sont les composantes du résumé d'informations à l'oral ? Mais ici, contrairement à l'étude 4, nous y répondons pour trois situations de résumé différentes. Une fois ces composantes identifiées, nous avons également voulu observer leur maîtrise par les élèves et donc nourrir notre deuxième question de recherche : quelle maîtrise du résumé d'informations à l'oral ont les élèves de 10 à 12 ans dans différentes situations ? Plus précisément, nous avons voulu observer en quoi les caractéristiques de la tâche relatives au temps de préparation, à la présence d'un appui documentaire et à l'utilisation d'une feuille de brouillon influencent cette maîtrise.

Résumé de l'article : Le résumé oral est utilisé au quotidien par les élèves. Or, pour pouvoir l'enseigner efficacement, il est essentiel de connaître ses caractéristiques et d'identifier comment celles-ci varient en fonction de la situation spécifique de communication. En ce sens, cette étude exploratoire porte sur trois questions de recherche : 1) Quelles sont les composantes de la prise de parole que l'on peut identifier dans différentes situations de résumé de l'information ? 2) Quelle est la maîtrise de ces composantes du résumé oral par les élèves de 11-12 ans ? 3) Cette maîtrise diffère-t-elle en fonction de l'utilisation d'une feuille de brouillon, d'un support documentaire ou d'un temps de préparation ? Pour y répondre, nous avons demandé à 75 élèves de faire trois tâches de résumé et nous avons réalisé des analyses quantitatives. Nos résultats mettent en évidence deux composantes présentes dans les trois tâches : une composante contenu et une composante interaction. La maîtrise de ces composantes par les élèves varie d'une tâche à l'autre, mais des corrélations fortes ont été trouvées entre les trois tâches pour la composante interaction. Par ailleurs, les élèves qui n'annotent pas leur appui documentaire, performant mieux au niveau de la composante interaction que ceux qui ont fait des annotations.

Mots clés : Résumé – Oral - Appui documentaire – Écrits intermédiaire – Temps de préparation

Cet article n'a pas encore été soumis dans une revue

Wiertz, C., Galand, B. & Colognesi, S. (à soumettre). Analyses de différentes situations de communication du résumé d'informations et leur maîtrise par les élèves

Analyse de différentes situations de communication du résumé d'informations et leur maîtrise par les élèves

1. Introduction

L'oral est un canal souvent utilisé par les enseignants pour les apprentissages (Campbell, 2011). Il pourrait également aider à lutter contre l'échec scolaire (Nonnon, 2016) et est un vecteur essentiel à la participation active dans la société (Kaldahl, 2019 ; Mercer et al., 2017). Malgré son importance, son enseignement est encore peu présent dans les classes (Gagnon et al., 2017 ; Wurth et al., 2022). Par ailleurs, l'oral est souvent évalué selon les critères et caractéristiques de l'écrit (Cellier & Dreyfus, 2001 ; Delcambre, 2011). Ces constats s'expliquent en partie par le fait que le niveau moyen des élèves dans les différentes composantes de l'oral et les spécificités de celles-ci sont encore peu connus (Dumais 2016 ; Nonnon, 2016), aussi bien par les enseignants que les chercheurs (Wiertz et al., 2020). Ce vide théorique ainsi que le manque de balises claires permettant d'identifier la progression possible des élèves et les obstacles auxquels ceux-ci peuvent être confrontés dans l'apprentissage, complique la création d'activités adaptées à l'âge et aux acquis des élèves (Nonnon, 2010, 2016).

Cette méconnaissance de l'oral (Dumais, 2016 ; Gagnon et al., 2017) incite les enseignants à aborder souvent les mêmes situations en classe telles que la récitation de poésie ou encore l'exposé oral (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Sénéchal, 2017). Cependant, ces tâches ne coïncident pas toujours avec les situations rencontrées par les élèves dans la vie quotidienne et scolaire (Bourguignon, 2006 ; Oliver et al., 2005), ce qui questionne la pertinence de leur enseignement. À l'inverse, de nombreux genres souvent utilisés par les élèves ne font pas l'objet d'une attention particulière. Pour ces genres, il existe encore peu de matériel disponible pour guider les enseignants dans leur enseignement (Melissourgou & Frantzi, 2017). Dans le même ordre d'idée, les recherches se concentrent habituellement sur les genres écrits plutôt que les genres oraux (Melissourgou & Frantzi, 2017). Le résumé d'informations en est un parfait exemple. En effet, le genre résumé est souvent enseigné et bien conceptualisé à l'écrit (Stewart, 2009 ; Yu, 2009), mais c'est un genre qui n'a pas encore reçu beaucoup d'attention dans le monde de l'enseignement et de la recherche concernant sa modalité orale (Colognesi et al., 2022). Pourtant, Colognesi et collègues (2022) ont mis en évidence que lorsqu'on demande à des enseignants de citer des situations de l'oral importantes dans la vie des élèves, le résumé d'informations est classé en tête de liste. Or ces mêmes enseignants indiquent également qu'ils ne consacrent pas, ou peu, de temps à son travail, et encore moins à son enseignement, malgré le fait que les élèves soient fréquemment amenés à résumer, par exemple, lorsqu'ils doivent rappeler l'essentiel d'une leçon vue précédemment, synthétiser ce qu'ils retiennent à la fin d'une leçon, ou encore résumer ce qu'ils retiennent ou ont compris d'un texte lu ou entendu. Il semble primordial d'enseigner cette compétence aux élèves, puisque c'est une tâche rencontrée par ceux-ci tout au long de

la scolarité obligatoire et de l'enseignement supérieur, et qu'elle apparait comme une compétence clé dans l'apprentissage et la réussite des élèves (Lentz, 2006 ; Li, 2014).

Ainsi, les élèves sont confrontés à de nombreuses situations de résumés qui ont chacune leurs spécificités. Dans certaines de ces situations, ils peuvent s'aider de l'écrit pour récolter de l'information ou pour annoter des idées dans le but de les structurer (Cellier & Dreyfus, 2002 ; Pernet-Liu, 2016), alors que dans d'autres, il n'y a pas ces possibilités. En plus, le résumé d'informations peut se faire tantôt de manière spontanée (Dumais et al., 2018), sans temps de préparation (ex. l'enseignant demande aux élèves de résumer ce qui vient d'être vu en classe) ou tantôt avec un temps de préparation (Dumais & Ostiguy, 2020) (ex. l'enseignant donne la consigne de lire un texte pour ensuite le résumer oralement au reste de la classe). Cependant, Li (2014) met en évidence que pour le résumé écrit, les performances dans la réalisation du résumé varient en fonction du type de texte à résumer. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que les élèves ne vont pas résumer oralement de la même manière en fonction de la situation de résumé à laquelle ils sont confrontés.

L'objectif de notre étude est donc d'en apprendre plus sur le résumé d'informations à l'oral. Pour y arriver, nous nous intéressons à la face expressive de l'oral et plus spécifiquement à la prise de parole. Plus précisément, nous souhaitons analyser différentes situations de communication possibles pour ce genre ainsi que la maîtrise du résumé par les élèves. Ces informations permettraient, *in fine*, de mieux définir ce genre et de donner des pistes concrètes de travail pour les enseignants. Plus précisément, nous souhaitons en apprendre plus sur la maîtrise de ce genre par les élèves de fin du primaire, dans une situation où ils n'ont pas appris explicitement à résumer oralement. Pour répondre à cet objectif, cette étude aborde trois questions de recherche : 1) Quelles sont les composantes de la prise de parole que l'on peut identifier dans différentes situations de résumé d'informations ? 2) Quelle est la maîtrise de ces composantes du résumé oral par les élèves de 11-12 ans ? 3) Cette maîtrise diffère-t-elle en fonction de l'utilisation d'une feuille de brouillon, d'un support documentaire ou d'un temps de préparation ?

2. Cadre théorique

Afin de cerner l'importance du résumé d'informations, nous allons d'abord prendre le temps d'identifier les éléments de l'oral qui sont encore peu connus et peu étudiés dans la littérature. Nous définissons ensuite le genre résumé en nous appuyant notamment sur des études réalisées sur le résumé écrit. Nous terminons enfin par les interactions possibles entre la modalité orale et écrite.

2.1 L'oral en milieu scolaire

L'oral est encore assez peu connu aussi bien dans le milieu de l'enseignement que de la recherche (Dumais, 2015 ; Pléssis-Bélair et al., 2017). Par exemple, l'influence de l'âge ou du genre sur les compétences à communiquer oralement ont encore été très peu étudiés (Dahmoune, 2016 ; Namaziandost et al., 2019). Pourtant, il a été montré à plusieurs reprises que les performances des élèves varient en fonction des caractéristiques individuelles des

élèves. Effectivement, les résultats des enquêtes PISA 2018, mettent en évidence qu'en Belgique, les résultats en français, en sciences et en mathématique diffèrent en fonction du genre de l'élève (Lafontaine et al., 2019). Les filles performant mieux en français et les garçons performant mieux en mathématiques et en sciences. Dans le même ordre d'idée, Gur et al. (2012) mettent en évidence que les femmes ont tendance à mieux performer dans les tâches faisant intervenir la mémoire et les compétences cognitives sociales (ex. identification des émotions) alors que les hommes performant mieux dans les tâches nécessitant des compétences visuospatiales. Ainsi, il semblerait que le genre soit lié aux compétences des élèves. Il serait donc probable qu'il en soit de même pour la compétence à résumer oralement, mais peu d'études ont abordé le sujet.

L'oral est également souvent pensé et évalué sous le prisme de l'écrit alors qu'il a ses propres caractéristiques (Alrabadi, 2011). Parmi celles-ci on peut identifier les traits prosodiques (le débit, l'intonation...), les liaisons, les hésitations, les autocorrections, les disfluences (les interruptions du discours) ou encore les contractions (Alrabadi, 2011 ; Dumais & Ostiguy, 2019a ; Kanellos et al., 2007). La prise de parole correspond également à un jeu social, auquel l'orateur et son interlocuteur doivent se soumettre afin de respecter les implicites culturels (Alrabadi, 2011). Les corps et les éléments non verbaux sont également des composantes essentielles de la prise de parole (Di Pastena, 2015 ; Fritz et al., 2018). Cependant, ces spécificités sont encore peu étudiées et peu souvent prises en compte dans l'enseignement de l'oral (Alrabadi, 2011).

Dans le même ordre d'idée, l'oral est souvent étudié et enseigné sous forme d'oral préparé qui correspond à « une prise de parole à la suite d'un temps de préparation et d'une ou de plusieurs mises en pratique préalables » (Dumais et al., 2018, p. 49). Pourtant, dans la vie quotidienne et scolaire, c'est l'oral spontané, où l'orateur ne prépare pas et ne pratique pas son discours avant de le dire, que les élèves pratiquent le plus souvent (Dumais et al., 2018). Une autre forme de l'oral moins étudiée et enseignée que l'oral préparé est la lecture pour autrui. Cette dernière fait référence à la lecture à voix haute d'un texte écrit et aux situations où l'on mémorise un texte écrit que l'on reproduit, comme c'est le cas pour une pièce de théâtre par exemple (Dumais & Ostiguy, 2019b). Pour être bien accomplie, la lecture pour autrui doit se faire de sorte à être compréhensible pour l'interlocuteur (Dumais & Ostiguy, 2019b). Au vu de la fréquence d'utilisation de ces deux dernières formes par les élèves, il serait intéressant d'y consacrer plus d'attention.

Une autre difficulté mise en évidence dans la littérature est le peu de connaissance des caractéristiques spécifiques de nombreux genres (Herazo Rivera, 2012 ; Melissourgou & Frantzi, 2017). Pourtant, pour travailler l'oral via l'approche par les genres qui est privilégiée actuellement dans la littérature et dans les programmes (Chartrand et al., 2015 ; Gagnon et al., 2017 ; Sales-Cordeiro et Vrydaghs, 2016), il est essentiel de connaître les objectifs de communication et les caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et d'oralité du genre travaillé pour pouvoir les enseigner aux élèves (Chartrand et al., 2015 ; Dirgeyasa, 2016 ; Herazo Rivera, 2012 ; Swales, 1990). Cependant, en fonction de la tâche précise réalisée, un même genre peut varier légèrement, ce qui complique la compréhension fine des spécificités et caractéristiques de ce genre (Flowerdew, 2015) aussi

bien pour les enseignants que les élèves (Melissourgou & Frantzi, 2017). Il paraît donc pertinent de mieux cerner les différents genres et leurs spécificités afin de pouvoir fournir aux enseignants des balises claires sur ce qui peut être enseigné ainsi que sur la procédure et les étapes à suivre pour aider les élèves dans la réalisation de leur prise de parole (Dirgeyasa, 2016). C'est ce que nous avons décidé de faire dans le cadre de cette étude avec le résumé d'informations à l'oral.

2.2 Prise de parole particulière : le résumé d'informations à l'oral

Au vu du peu d'informations sur le résumé oral pour le définir et le caractériser, nous avons dû faire appel à des recherches sur le résumé écrit. Celui-ci peut être défini comme étant une « version condensée et fidèle d'un texte source » (Lentz, 2006, p. 61). L'objectif du résumé est de sélectionner les informations importantes d'un texte source et de les réinsérer avec justesse dans un nouveau texte cohérent, compréhensible et sans marque énonciative en gardant les objectifs de communications, le vocabulaire, l'effet général provoqué ainsi que le registre de langue du texte source (Codina-Filba et al., 2017 ; Lentz, 2006 ; Li, 2014 ; Stewart, 2009). Ainsi les élèves, pour faire un résumé, doivent être capables de comprendre un texte source pour ensuite hiérarchiser les informations en vue de réaliser un nouveau texte (Fayol, 1985 ; Lentz, 2006 ; Mandin, 2012), tout en respectant une certaine longueur qui permet au destinataire (qui peut être soi-même ou autrui) d'intégrer les informations efficacement (Codina Filba et al., 2017 ; Lentz, 2006). Tout cela nécessite la maîtrise de certaines stratégies comme, par exemple, la suppression des éléments redondants ou encore la reformulation plus englobante de plusieurs énoncés en un seul plus court (Fayol, 1985). Ainsi, il n'est pas étonnant que de nombreux élèves sachent théoriquement ce qu'est un résumé, mais ne soient pas toujours capables de le faire (Mandin, 2012). Effectivement, au niveau développemental, il semblerait que la capacité à différencier les éléments importants de ceux qui le sont moins s'acquiert à la fin du primaire et se perfectionne durant les secondaires (Fayol, 1985 ; Mandin, 2012). Résumer est donc une tâche particulièrement compliquée pour les jeunes enfants. Toutefois, les performances des élèves dans la réalisation d'un résumé écrit varient largement en fonction du type de résumé source, sa longueur, le temps d'accès de ce texte source, les annotations et la mise en fluo du texte source par les élèves, l'intérêt de ceux-ci pour le texte source ainsi que le vocabulaire, la structure, la longueur et la syntaxe utilisée dans celui-ci (Fayol, 1985 ; Li, 2014 ; Stewart, 2009 ; Yu, 2009).

La plupart des informations théoriques que nous avons sur le résumé concernent le résumé écrit alors que les résumés oraux ont une microstructure différente (Garcia-Madruga, 1997 cité par Mandin, 2012). Mais ces spécificités sont, à notre connaissance, très peu documentées. Leon et collègues (2019) ont mis en évidence que, lors de la réalisation d'un résumé oral, le processus varie en fonction des consignes données, tout comme les éléments constituant le résumé varient en fonction de ce qu'il faut résumer. Ainsi, la pertinence de l'information va dépendre de la perception des élèves qui résumant ainsi que du contexte. Au vu de la multitude de types de résumé possible à l'écrit (Yu, 2009), il serait raisonnable de

penser qu'il existe tout autant de différences de résumé à l'oral et que ces différences pourraient modifier les processus sous-jacents au résumé et donc aux performances des élèves dans la réalisation de ceux-ci. Effectivement, le résumé oral peut se faire sur base de connaissances, mais également, comme le résumé écrit, se faire sur base d'un texte source. L'orateur pourrait également s'aider, ou non, d'annotations écrites. Cette différence, liée à l'utilisation de l'écrit, pourrait amener certaines divergences de performances. Nous allons donc explorer comment l'écrit et l'oral peuvent s'entremêler.

2.3 L'écrit comme support au résumé oral

Pour réaliser un résumé à l'oral, l'écrit peut remplir plusieurs fonctions. Premièrement, l'écrit peut servir d'appui à la prise de parole, c'est ce qu'on va appeler les écrits intermédiaires ou écrits réflexifs (Cellier & Dreyfus, 2002). Ce type d'écrit peut servir, d'une part, à préparer et structurer le discours oral et, d'autre part, à garder une trace écrite dans une optique de mémorisation des informations, notamment du lexique à employer (Cellier & Dreyfus, 2001 ; Cellier & Dreyfus, 2002 ; Detey, 2005 ; Nonnon, 2002). Par ailleurs, ces écrits intermédiaires peuvent prendre de nombreuses formes comme la réalisation d'un brouillon permettant d'avoir une structure préalable de ce qui va être dit, l'annotation écrite prise lors d'un discours oral afin de se rappeler les éléments principaux de celui-ci, ou encore des affiches ou PowerPoint qui permettent à l'interlocuteur d'avoir un support écrit lors de la production orale, mais qui permettent également à l'orateur d'avoir un point d'appui (Cellier & Dreyfus, 2002 ; Nonnon, 2002). Il est intéressant de constater que lorsqu'on demande aux élèves de réaliser une production orale, la grande majorité d'entre eux demande spontanément un recours à un écrit intermédiaire pour s'y préparer (Cellier & Dreyfus, 2002, 2001).

Deuxièmement, l'écrit peut avoir comme fonction de fournir un appui documentaire à l'orateur (Pernet-Liu, 2016). Par exemple, lorsque les élèves doivent résumer ce qu'ils ont appris d'un texte lu. Ainsi, l'orateur doit transférer les éléments obtenus via la modalité écrite vers la modalité orale (Pernet-Liu, 2016). Ce processus de documentation est très peu enseigné dans les classes (Sales-Hitier & Dupont, 2020). Pourtant, ce travail n'est pas évident. Pour qu'il soit réalisé efficacement, il faut que l'orateur soit conscient des spécificités de chacune de ces modalités afin d'utiliser correctement les caractéristiques de l'oral comme l'utilisation adéquate du paraverbal, des gestes, du regard ou des actes de langage prenant en compte l'interlocuteur (Nonnon, 2002 ; Pernet-Liu, 2016). Cette prise en compte des spécificités de l'oral est quelque chose qui peut s'enseigner et s'apprendre (Nonnon, 2002 ; Pernet-Liu, 2016).

Cependant, dans cette interaction entre l'oral et l'écrit, les élèves ont souvent tendance à trop s'appuyer sur l'écrit (Cellier & Dreyfus, 2002 ; Nonnon, 2002 ; Pernet-Liu, 2016), notamment parce que celui-ci peut permettre d'augmenter la perception de sécurité des élèves (Nonnon, 2002). Pourtant, les élèves qui ne maîtrisent pas bien l'écrit n'arrivent pas toujours à l'utiliser de manière adéquate et nuancée, ce qui ajoute un obstacle supplémentaire à la réalisation de la production orale (Cellier & Dreyfus, 2001). Plus généralement, l'écrit peut être un frein au travail de conceptualisation (Nonnon, 2002), et va parfois empêcher l'orateur

d'aborder certaines notions qu'il aurait spontanément abordées s'il ne s'était pas uniquement concentré sur le support écrit (Cellier & Dreyfus, 2001 ; Wiertz et al., sous presse). De plus, lorsque les élèves utilisent un support écrit tout en faisant de l'oral, ils sont en double tâche, ce qui peut complexifier certains processus, comme les processus syntaxiques ou l'utilisation de connecteurs variés (Cellier & Dreyfus, 2001). Par ailleurs, si l'écrit est trop utilisé, le discours ne correspondra plus aux attendus d'un langage parlé, ce qui va rendre leur discours moins passionnant à écouter pour les interlocuteurs (Nonnon, 2002 ; Pernet-Liu, 2016). Il apparaît donc qu'utiliser adéquatement de l'écrit pour faire de l'oral n'est pas si simple (Nonnon, 2002).

Il semble que la surutilisation de l'écrit augmente avec le temps de préparation accordé aux élèves (Cellier & Dreyfus, 2001). Plus les élèves ont un temps de préparation élevé, plus certains vont avoir tendance à retranscrire l'entièreté de ce qu'ils veulent dire (Cellier & Dreyfus, 2001) et donc à lire le texte préparé.

2.4 Objectifs de l'étude

Le résumé oral, bien qu'étant peu souvent enseigné, est considéré par les enseignants comme étant un genre qui doit être maîtrisé par les élèves (Colognesi et al., 2022). Pourtant, peu de recherches s'y sont intéressées. Or, connaître les caractéristiques d'un genre est essentiel pour pouvoir offrir un enseignement efficace de celui-ci (Dumais 2016 ; Lafontaine & Préfontaine, 2007 ; Nonnon, 2016). Il nous semble donc pertinent d'étudier ce genre afin de mieux le cerner et de mieux informer les enseignants par rapport à ces spécificités, et ce pour qu'*in fine* le genre résumé d'informations puisse être plus fréquemment et plus facilement travaillé et enseigné dans les classes. Cependant, dans la vie de tous les jours, les élèves sont confrontés à de nombreuses situations de résumé différentes. L'utilisation de l'écrit que ce soit pour structurer le discours (Cellier & Dreyfus, 2002) ou comme appui documentaire (Pernet-Liu, 2016), ainsi que la spontanéité de la prise de parole (Dumais & Ostiguy, 2020) peuvent, par exemple, varier d'une situation à l'autre. Pour cerner ce genre, il est donc essentiel d'identifier si les composantes à l'œuvre et leur maîtrise varient en fonction des situations spécifiques. C'est pourquoi l'objectif de notre étude exploratoire est tout d'abord d'identifier quelles sont les composantes d'un résumé oral dans différentes situations de communication. Ensuite, nous voulons identifier quelle est la maîtrise de ces composantes par les élèves, afin de mieux cerner les éléments qui doivent leur être enseignés (Nonnon, 2010, 2016). Finalement, nous souhaitons également identifier si la maîtrise de ces composantes diffère en fonction de l'utilisation de l'écrit et le niveau de spontanéité de l'oral, puisque ces dimensions peuvent largement varier lors de la réalisation d'un résumé oral.

3. Méthode

3.1 Participants

Les données ont été récoltées auprès de 75 élèves de sixième primaire âgé de 11 à 14 ans avec une moyenne d'âge de 11,19 ans. Parmi ces 75 élèves, 42 sont des filles, 31 des garçons

et 2 se considèrent comme non binaires. Ces élèves proviennent de 12 classes et de 11 écoles différentes ayant un indice socio-économique allant de 1 à 19. Cependant, 6 des écoles participantes ont un indice socio-économique de 15 ou plus. Toutes ces écoles sont établies en Fédération Wallonie Bruxelles : 6 écoles sont installées dans la province de Namur, 2 dans le Brabant Wallon, 1 à Bruxelles, 1 dans la province de Liège et 1 dans la province du Hainaut.

Avant de commencer l'étude, les élèves ainsi que leurs parents ont donné leur accord de participation. Seuls les élèves ayant rendu les deux accords ont pu participer à cette étude. En moyenne, un ou deux élèves par classe ne recevaient pas l'accord des parents et un ou deux élèves par classe ne donnaient pas leur accord personnel. De ce fait, dans l'ensemble de nos classes, de 1 à 4 élèves n'ont pas participé à notre étude pour ces raisons. L'ensemble des données a été anonymisé.

3.2 Récolte des données

Les données ont été récoltées entre janvier 2022 et avril 2023 selon une procédure identique pour toutes les classes.

Dans un premier temps, un membre de l'équipe de recherche expliquait à l'ensemble de la classe les objectifs de l'étude et le déroulement de celle-ci. Après avoir répondu à toutes les questions des élèves, ceux ayant les deux accords de participation susmentionnés répondaient à un court questionnaire d'ordre général (genre, âge, langue parlée à la maison...).

Dans un deuxième temps, une chercheuse s'installait dans un petit local (vide et sans passage) en dehors de la classe. Des duos d'élèves (qui s'entendent bien) étaient ensuite envoyés dans ce local par leur enseignant·e. Ces duos d'élèves commençaient par tirer au sort qui serait l'orateur et qui serait l'interlocuteur pour l'ensemble de trois tâches qui leur seraient proposées. Ces trois tâches ont suivi la même structure. Tout d'abord, la chercheuse donnait les consignes et s'assurait qu'elles soient bien comprises par les élèves et signalait qu'elle laisserait les élèves seuls. L'interlocuteur recevait comme consigne d'allumer la caméra disposée près d'eux une fois la chercheuse partie, d'écouter attentivement l'orateur lorsqu'il prenait la parole, et de venir prévenir la chercheuse à la fin de la prise de parole. L'orateur devait prendre connaissance de la tâche de prise de parole. Il n'avait pas de consigne de temps de parole minimum. Ensuite, la chercheuse sortait du local pour laisser l'orateur prendre la parole le plus à son aise possible. Si, après 3 minutes de prise de parole, la chercheuse n'avait pas été appelée par l'interlocuteur, elle rentrait brièvement dans la classe pour prévenir l'orateur qu'il devait terminer sa prise de parole sans trop tarder. Cette mesure a été prise pour qu'il n'y ait pas trop de disparités en termes de temps entre les différentes vidéos. Une fois la prestation terminée, c'était à l'orateur d'éteindre la caméra.

Plus spécifiquement, pour la première tâche (tâche 1 animal ou appareil électronique), l'orateur devait dire tout ce qu'il savait soit sur un animal de son choix soit sur un appareil électronique de son choix. Par ailleurs, il devait faire comme si son interlocuteur ne connaissait rien de l'animal ou de l'objet présenté. Pour ce résumé, l'orateur n'avait aucun

document informatif et n'avait pas de temps pour préparer son discours. Cependant, l'orateur avait à sa disposition une feuille de brouillon sur laquelle il pouvait, s'il le souhaitait, écrire ou dessiner pendant sa prise de parole.

Pour la deuxième tâche (tâche 2 – 5 sens), les orateurs devaient dire à leur interlocuteur tout ce qu'ils savent sur les cinq sens. Cette fois-ci, les orateurs recevaient, en plus de leur feuille de brouillon, un appui documentaire, à savoir une page avec un schéma donnant des informations sur chacun des 5 sens. Par ailleurs, les élèves pouvaient, s'ils le souhaitaient, préparer leur prise de parole pendant maximum 10 minutes. C'est l'orateur qui décidait quand il était prêt. Celui-ci pouvait écrire et mettre du fluo sur son support informatif et sur sa feuille de brouillon aussi bien pendant le temps de préparation que pendant la prise de parole.

Pour la troisième tâche (tâche 3 – cours), les orateurs devaient dire à leur interlocuteur tout ce qu'ils savent à propos du contenu vu lors de leur dernier chapitre de leurs cours d'histoire, de géographie ou de sciences (à savoir la matière qui a déjà été évaluée par l'enseignant). Plus précisément, les orateurs avaient, devant eux, leurs propres cours. C'est donc un support différent qui a été utilisé pour chacune des classes de notre échantillon. Par ailleurs, les élèves pouvaient à nouveau, s'ils le souhaitaient, préparer leur prise de parole, mais cette fois-ci ils avaient 5 minutes maximum de temps de préparation (ils pouvaient donc à nouveau prendre moins de temps s'ils le souhaitaient). Les orateurs avaient donc à leur disposition une feuille de brouillon ainsi que leurs cours, d'histoire, de géographie ou de sciences, aussi bien pendant le temps de préparation que pendant la prise de parole. Ils pouvaient également faire des annotations à tout moment sur ces deux documents. Un résumé de l'ensemble des tâches est disponible dans le tableau 15.

Tableau 15. Récapitulatif des tâches réalisées par les élèves

	Tâche 1	Tâche 2	Tâche 3
Sujet résumé	Un animal ou un appareil électronique	Les 5 sens	Le dernier chapitre vu au cours de sciences, histoire ou géographie
Temps de préparation	Non	10 minutes	5 minutes
Présence d'une feuille de brouillon	Oui	Oui	Oui
Présence d'un appui documentaire	Non	Oui, support non connu par les élèves avant l'étude	Oui, support connu par les élèves avant l'étude

3.3 Codage des données

La récolte des données a permis d'obtenir 75 vidéos pour chacune des tâches. Pour la tâche 1 (animal ou appareil électronique), la vidéo la plus courte dure 8 secondes et la vidéo la plus longue dure 4 minutes et 35 secondes. Pour la tâche 2 (5 sens), la vidéo la plus courte dure 46 secondes et la vidéo la plus longue dure 5 minutes et 50 secondes. Pour la tâche 3

(cours), la vidéo la plus courte dure 43 secondes et la vidéo la plus longue dure 5 minutes et 25 secondes.

Pour coder ces différentes vidéos, nous avons utilisé l'outil ORAToR (Oral Recap Assessment TOol with Reliability, Wiertz et al., soumis). Cet outil est constitué de trois parties. La première partie est un tableau de prise de notes et permet à l'évaluateur de noter, sous forme de mots-clés, les éléments importants du discours de l'orateur. La deuxième partie comprend une grille d'évaluation critériée comportant 18 critères²². Pour compléter les critères de la grille, l'évaluateur doit soit identifier l'échelon de mesure (allant de 1 à 5) correspondant à la production des élèves, soit indiquer le nombre de fois que l'orateur utilise un procédé dans son discours (ex. indiquer le nombre de connecteurs utilisés par l'orateur). La troisième partie de cet outil correspond à un guide d'utilisation de 26 pages. Il présente d'abord la tâche évaluée ainsi que les objectifs de l'outil. Il explicite ensuite comment compléter la partie prise de notes de l'outil. Enfin, il donne des consignes précises à l'orateur sur la manière d'évaluer chacun des critères de la grille d'évaluation.

L'outil ORAToR a été créé dans le but d'évaluer des tâches orales de façon critériée, mais a surtout été développé sur la base d'une tâche similaire à la tâche 1 (pour des informations complémentaires sur la construction de l'outil, voir Wiertz et al., soumis). Dans le cadre de cette étude, le guide d'utilisation a dû être légèrement modifié pour correspondre aux consignes de la tâche 2 (5 sens) et de la tâche 3 (cours). Plus précisément, les indications sur la complétion de certains critères ont dû être légèrement modifiées. Par exemple, le premier critère évalue le respect des consignes. Puisque les consignes diffèrent dans chacune des tâches, les échelons de mesure ont dû être adaptés aux spécificités de celles-ci. Par ailleurs, dans la deuxième et la troisième tâche, les élèves ont un appui documentaire, certains échelons de mesure ont donc été modifiés pour prendre cet élément en compte dans l'évaluation. De plus, l'évaluateur doit, pour chacune des tâches, compter le nombre de catégories et d'idées abordées par l'orateur. Puisque les thématiques résumées sont différentes d'une tâche à l'autre, le nombre de catégories et d'idées varie aussi. Des spécificités en ce sens ont été apportées. Les différents exemples concrets apportés dans le guide ont été adaptés en fonction de la tâche dans chacun des guides.

Une fois ces modifications réalisées, la fiabilité interjuge de tous les critères a été vérifiée pour la tâche 2 et la tâche 3 (voir tableau 16). Pour les deux tâches, deux évaluatrices (la chercheuse de référence ainsi qu'une mémorante différente pour chacune des tâches) ont utilisé ORAToR pour coder individuellement quinze vidéos. Un coefficient de corrélation intraclass (ICC) a été calculé pour chacun des critères correspondant à des variables quantitatives. Les options two-way random, single rater et absolute agreement ont été choisies (Koo & Li, 2016). Nous considérons la fiabilité comme étant faible lorsque l'ICC est inférieur à 0,5, comme modérée pour les ICC allant de 0,5 à 0,74, comme bon pour les ICC allant de 0,75 et 0,89 et comme excellent lorsque l'ICC est égal ou supérieur à 0,9 (Koo

²² Ces 18 critères sont ceux retenus suite à la validation d'O.R.A.To.R. réalisé dans le chapitre précédent de cette thèse.

& Li, 2016). Pour les variables qualitatives ordinales (pour lesquelles nous avons mis un astérisque dans le tableau 16), nous avons calculé des kappas pondérés quadratiques (Santos, 2015). Nous considérons la fiabilité comme étant très faible lorsque le kappa correspond à une valeur de 0 à 0,2, de faible pour les kappas de 0,21 à 0,4, de moyenne pour les kappas de 0,41 à 0,6, de satisfaisante de 0,61 à 0,8 et d'excellente de 0,81 à 1.

Pour la tâche 1 (animal ou appareil électronique), quatre critères obtiennent un indice de fiabilité interjuge modérée, huit de fiabilité interjuge bonne et finalement six critères sont associés à une fiabilité interjuge jugée excellente (voir tableau 16). Pour la tâche 2 (5 sens), deux critères obtiennent un indice de fiabilité interjuge considéré comme faible, trois critères, une fiabilité considérée comme modérée, sept critères sont associés à une bonne fiabilité interjuge et six critères obtiennent un ICC associé à une fiabilité considérée comme excellente. Pour la tâche 3 (cours), sur les 18 critères, un kappa est associé à une fiabilité interjuge très faible, deux critères correspondent à une fiabilité interjuge faible, sept obtiennent une fiabilité interjuge modérée, cinq une bonne fiabilité et trois une excellente fiabilité.

Les critères avec une fiabilité interjuge faible ont été conservés afin de ne pas impacter la validité de contenu de la grille (Moskal & Leydens, 2000). Par ailleurs, Koo et Li (2016) recommandent d'appliquer les critères à l'intervalle de confiance de chaque ICC. Si nous appliquons cette recommandation, seuls 2 de nos critères sur les 12 pour lesquels nous avons calculé des ICC ont un niveau de fiabilité considéré comme bon ($> 0,74$) pour la tâche 1 et 2 alors que pour la tâche 3 un seul critère suit cette recommandation. Néanmoins, les ICC ont été réalisés sur un codage de 15 vidéos pour chacun des critères indépendamment avec seulement deux évaluatrices. Au vu de ces conditions, il est particulièrement difficile d'obtenir des intervalles de confiance satisfaisants (Gwet, 2014). Nous avons donc décidé de garder ces critères.

Une fois la fiabilité interjuge vérifiée, l'ensemble des vidéos ont été regardées et codées à l'aide de l'outil ORAToR. Pour la tâche 1, l'ensemble des vidéos ont été codées par la chercheuse de référence. Pour la tâche 2 et 3, les vidéos ont été réparties entre la chercheuse de référence et deux autres chercheuses pour chaque tâche. Ces 4 chercheurs ont d'abord été formés à coder des vidéos et ont dû s'entraîner sur cinq vidéos. Globalement, le temps pris pour coder une vidéo varie entre 5 min et 60 minutes²³. Une fois l'ensemble des vidéos codées, nous avons pris tous les critères pour lesquels l'évaluateur devait indiquer le nombre d'apparitions d'un élément et nous les avons transformés en une échelle allant de 1 à 5. Plus précisément, pour les critères qui sont directement influencés par le contenu de la tâche (ex. le nombre d'idées transmises, le nombre de catégories...), nous avons pris le minimum et

²³ Pour les élèves qui donnent beaucoup d'idées différentes en faisant beaucoup d'aller-retour entre les catégories d'idées, qui interagissent beaucoup et qui n'ont pas un discours tout le temps intelligible, il est nécessaire, pour compléter la partie prise de notes, de réaliser de nombreuses écoutes de la vidéo afin d'être complet. C'est ce qui explique le temps conséquent nécessaire à la complétion d'O.R.A.To.R pour certains élèves.

maximum possible pour la tâche 1 et en nous basant sur ces seuils nous avons formé une échelle de 5 échelons spécifique à la tâche 1. Ensuite, la même chose a été réalisée pour la tâche 2, avec cette fois-ci les seuils de la tâche 2. La même opération a été réalisée pour la tâche 3. À l'inverse pour les critères qui ne sont pas influencés par le contenu de la tâche (ex. les stratégies de communication utilisées, le respect des caractéristiques propres au français parlé²⁴ ...), nous avons pris le minimum et le maximum possible pour l'ensemble des tâches pour créer une seule échelle de mesure pour les trois tâches. Des analyses descriptives item par item ont été réalisées pour déterminer quel critère est considéré comme indépendant de la tâche ou pas. Il est à noter que certains critères ont été inversés afin qu'ils puissent tous aller dans le même sens : le 1 correspondant à une moins bonne performance et le 5 à une meilleure performance.

²⁴ Par la formulation « respect des caractéristiques du français parlé » nous entendons la construction d'énoncés correctement construits selon les normes du français parlé, que ce soit sur le plan de la syntaxe, de la morphosyntaxe, du respect des accords, de la conjugaison et de l'adéquation du vocabulaire avec le sens du message transmis.

Tableau 16. Niveau de fiabilité pour les trois tâches

	Tâche 1		Tâche 2		Tâche 3	
	ICC/ kappa pondéré	95% Intervalle de confiance	ICC/ Kappa pondéré	95% Intervalle de confiance	ICC/ Kappa pondéré	95% Intervalle de confiance
L'orateur utilise des mots spécifiquement en lien avec les caractéristiques du sujet abordé	0,96	0,88 – 0,99	0,92	0,77 - 0,97	0,84	0,51 – 0,95
L'orateur aborde des catégories d'informations différentes	0,95	0,83 – 0,98	0,94	0,85 - 0,98	0,94	0,83 – 0,98
L'orateur aborde de nombreuses idées différentes	0,95	0,58 – 0,99	0,9	0,59 - 0,97	0,7	0,1 – 0,9
La prise de parole répond à la consigne*	0,85	0,62 – 1,1	0,69	0,40 - 0,99	0,82	0,68 – 0,97
L'orateur utilise des stratégies de communication	0,86	0,62 – 0,95	0,79	0,5 – 0,93	0,59	0,51 – 0,85
L'orateur regarde son interlocuteur*	0,88	0,72 – 1,00	0,65	0,42 – 0,88	0,79	0,68 – 0,90
L'orateur utilise de nombreux connecteurs	0,85	0,58 – 0,95	0,89	0,7 – 0,96	0,74	0,35 – 0,91
L'orateur n'utilise pas des gestes auto centrés*	0,83	0,69 – 0,98	0,24	-0,2 – 0,71	0,58	0,26 – 0,89
L'orateur utilise de nombreux connecteurs différents	0,82	0,51 – 0,94	0,82	0,56-0,94	0,78	0,35 – 0,91
Les différents éléments apparaissent les uns après les autres de manière cohérente	0,8	0,5 – 0,93	0,66	0,26 – 0,87	0,18	-0,86 – 0,6
L'orateur reste centré sur le résumé et non sur ses ressentis	0,75	0,55 – 0,88	1		0,78	0,45 – 0,91
L'orateur construit des énoncés corrects à l'oral	0,75	0,54 – 0,87	0,81	0,44 – 0,94	0,6	0,11 – 0,85
Le volume de l'orateur est approprié	0,75	0,55 – 0,87	0,77	0,43 – 0,92	0,3	-0,3 – 0,7
Le débit de l'orateur est approprié*	0,7	0,50 – 0,91	0,27	-0,3 – 0,82	0,23	0,02 – 0,43
Les interactions sont centrées sur le contenu	0,7	0,46 – 0,84	0,72	0,02 – 0,92	0,86	0,61 – 0,95
Les éléments abordés sont pertinents	0,68	0,27 – 0,88	0,72	0,35 – 0,9	0,74	0,36 – 0,91
L'orateur utilise des gestes verbaux*	0,57	0,36 – 0,78	0,85	0,74 – 0,95	0,88	0,81 – 0,95
L'intonation de l'orateur est appropriée*	0,48	0,05 – 0,99	0,85	0,69 – 1	0,55	0,24 – 0,85

Note. Pour les critères avec une astérisque, nous avons calculé un kappa pondéré

3.4 Analyse des données

Des analyses factorielles exploratoires avec la version 2.3.26 du logiciel Jamovi ont été réalisées afin d'identifier des composantes semblables pour chacune des tâches. Nous avons réalisé une rotation de type oblique « *oblimin* » et choisi l'option « *résidus minimum* » pour la méthode d'extraction. Nous espérons retrouver les composantes identifiées dans l'étude de développement de l'ORAToR (Wiertz et al., soumis).

Une fois ces composantes identifiées, nous avons réalisé des analyses descriptives afin de comparer la maîtrise de ces composantes par les élèves dans les trois tâches. Nous avons également réalisé une ANOVA à mesures répétées afin d'identifier l'évolution de cette maîtrise en fonction de la tâche en mettant comme facteur inter sujet le genre.

Pour finir, nous avons réalisé des test-t et des ANOVAs pour identifier si la performance des élèves varie en fonction de l'utilisation de la feuille de brouillon ou du support informatif, et ce pour chacune des trois tâches. Par ailleurs, nous avons réalisé des corrélations de Pearson pour identifier si le temps pris pour préparer la prise de parole pour la tâche 2 et 3 est lié à la performance des élèves pour celles-ci.

4. Résultats

Dans cette section, nous commencerons par présenter les résultats relatifs à la première question de recherche en identifiant les différentes composantes du résumé d'informations dans trois situations différentes. Ensuite, nous répondrons à la deuxième question en présentant les forces et les faiblesses des élèves dans la maîtrise de ces composantes. Finalement, nous terminerons en répondant à la troisième question qui s'intéresse à l'influence de l'utilisation d'une feuille de brouillon, d'un support informatif ainsi que d'un temps de préparation sur la maîtrise de ces composantes.

4.1 Q1. Quels sont les composantes du résumé d'informations ?

Comme expliqué dans la section méthode, des analyses factorielles exploratoires ont été réalisées sur chacune des trois tâches proposées aux élèves dans le but d'identifier des composantes récurrentes du résumé d'informations. Sur les 18 critères de départ, seuls 12 ont été conservés de façon à aboutir à un modèle composé de deux composantes : une composante contenu et une composante interaction (voir tableau 17). Pour l'une ou l'autre tâche, certains critères présentent parfois des saturations assez faibles (entre 0,2 et 0,3). En cas de saturations croisées, nous avons associé le critère à la composante pour laquelle ce même critère est lié pour les deux autres tâches.

Pour chacune des trois tâches, le test de Bartlett est significatif ($p > .001$) pour le modèle obtenu, ce qui indique que les corrélations entre nos différents critères sont suffisantes (Yong & Pearce, 2013). Par ailleurs, selon le test de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) l'adéquation de la solution factorielle de chacun des modèles peut être considérée comme modérée (Yong &

Pearce, 2013). Effectivement, elle est de 0,791 pour la tâche 1 (animal ou appareil électronique), de 0,774 pour la tâche 2 (5 sens) et de 0,660 pour la tâche 3 (cours).

Nous avons ensuite vérifié la cohérence interne pour ces deux composantes pour chacune des tâches en utilisant l'alpha de Cronbach. Pour la tâche 1 (animal ou appareil électronique), la composante contenu obtient un alpha de Cronbach de 0,69 et la composante interaction obtient un alpha de Cronbach de 0,78. Pour la tâche 2 (5 sens), la composante contenu obtient un alpha de Cronbach de 0,64 et la composante interaction obtient un alpha de Cronbach de 0,86. Pour la tâche 3 (cours), la composante contenu obtient un alpha de Cronbach de 0,57 et la composante interaction obtient un alpha de Cronbach de 0,76

Nous avons également, pour la tâche 2 et la tâche 3, vérifié la fiabilité interjuge des scores moyens trouvés pour ces composantes. Effectivement, nous avions précédemment évalué la fiabilité interjuge pour chacun des critères indépendamment les uns des autres. Cependant, les chercheurs et les enseignants pourraient être plus intéressés par le score moyen des élèves à chacune de ces composantes plutôt que par la note attribuée aux critères de manière isolée. Nous avons donc pris les scores attribués par les deux évaluateurs ayant servi à vérifier la fiabilité interjuge pour chacun des critères et nous avons réalisé un score moyen pour la composante contenu et la composante interaction pour chacun de ces évaluateurs. Nous avons ensuite calculé un ICC pour chacune des composantes pour la tâche 2 et 3²⁵ en gardant les mêmes options que précédemment. Pour la composante contenu, nous obtenons pour la tâche 2 un ICC de 0,71 (avec un intervalle de confiance de 0,32 – 0,89) ce qui correspond, selon les critères de Koo et Li (2016), à une fiabilité interjuge modérée. Pour la tâche 3, l'ICC est de 0,78 (avec un intervalle de confiance de 0,33 – 0,93), ce qui correspond à une fiabilité considérée comme bonne. Pour la composante interaction de la tâche 2, nous obtenons un ICC de 0,94 (avec un intervalle de confiance de 0,74 – 0,98) et, pour la tâche 3, un ICC de 0,9 (avec un intervalle de confiance de 0,73 – 0,96) ce qui correspond pour les deux tâches à une fiabilité excellente.

²⁵ Dans le processus de construction de la tâche 1, certains critères qui n'ont pas obtenu une bonne fiabilité interjuge ont été modifiés avant de vérifier une nouvelle fois la fiabilité interjuge. Cependant, pour éviter les biais, ce deuxième codage, permettant de vérifier la fiabilité interjuge, n'a pas été réalisé avec les mêmes vidéos que lors du premier codage. De ce fait, la fiabilité des critères d'une même composante n'a pas été vérifiée sur la base des performances des mêmes élèves. Nous n'avons donc pas pu calculer de scores moyens pour les composantes de la tâche 1, ce qui ne permet pas de vérifier leur fiabilité interjuge.

Tableau 17. Résultats des analyses factorielles reprenant les mêmes composantes pour la tâche 1, 2 et 3

	<i>Composante tâche 1</i>		<i>Composante tâche 2</i>		<i>Composante tâche 3</i>	
	<i>Contenu</i>	<i>Interaction</i>	<i>Contenu</i>	<i>Interaction</i>	<i>Contenu</i>	<i>Interaction</i>
L'orateur aborde de nombreuses idées différentes	0.830		0.827		-0.828	
L'orateur utilise des mots spécifiquement en lien avec les caractéristiques du sujet	0.803		0.546	-0.443	-0.414	
Les différents éléments apparaissent les uns après les autres de manière cohérente	-0.428		-0.420		0.518	
L'orateur construit des énoncés corrects à l'oral	-0.313		-0.465		0.211	0.254
L'orateur utilise des stratégies de communication	0.540	0.432		0.756		0.331
L'orateur utilise des gestes coverbaux		0.827		0.862		0.643
L'orateur utilise de nombreux connecteurs différents		0.739		0.697		0.736
L'orateur utilise de nombreux connecteurs	0.366	0.656	0.347	0.648		0.799
Les interactions sont centrées sur le contenu		0.592		0.714		0.690
L'intonation de l'orateur est appropriée		0.426		0.553		0.532
Le débit de l'orateur est approprié		0.286		0.483	0.347	0.307
L'orateur regarde son interlocuteur		0.285	-0.332	0.701		0.349

Notes : Dans ce tableau nous avons repris les charges inférieures à 0,3 uniquement pour les critères qui ne sont pas liés d'une autre manière à une des composantes. Pour les critères qui sont liés à une des composantes avec une charge supérieur à 0,3, nous n'avons pas indiqué les charges inférieure à ce seuil.

Nous avons nommé la première composante trouvée, « contenu ». Effectivement, les deux critères les plus liés à cette composante correspondent au nombre d'idées apportées par l'orateur et au lexique spécifique employé par l'orateur pour faire son résumé (ex. utilisation du mot tympan pour parler de l'ouïe). Ces deux critères permettent donc d'identifier les éléments apportés par l'orateur pour nourrir son résumé et l'ancrer dans une thématique spécifique. Cependant, il est à noter que deux des critères repris dans cette composante sont liés négativement à celui-ci. À savoir le critère lié au fait de ne pas faire d'aller-retour dans les idées amenées (parler d'une information A puis B puis à nouveau A) ainsi que le critère mesurant les éléments relatifs au respect des caractéristiques propres au français parlé. Concrètement, cela signifie que dans cette composante apporter de nombreuses informations et utiliser un lexique spécifique sont liés négativement à un discours sans aller-retour et sans erreur grammaticale (relativement aux caractéristiques propres au français parlé)²⁶. Autrement dit, les élèves qui auront tendance à utiliser beaucoup d'informations et un bon vocabulaire auront également tendance à avoir un discours moins cohérent et à faire plus d'erreurs grammaticales. Ces résultats semblent cohérents, puisqu'au plus on va donner d'informations (et donc au plus on va parler), au plus cela va être difficile de les structurer et de les transmettre sans aucune erreur.

Nous avons appelé la deuxième composante trouvée, « interaction ». Cette composante correspond à tout ce que l'orateur met en place pour rendre son discours attractif et plus compréhensible pour l'interlocuteur. Ainsi on va trouver dans cette composante tous les aspects liés à la voix et au corps (débit, intonation, regard, geste). Mais on va également y trouver les éléments que l'orateur intègre dans son discours pour permettre à l'interlocuteur de mieux suivre son résumé. Plus précisément, il s'agit des critères relatifs à l'utilisation de connecteurs nécessaires (ces connecteurs permettent à l'interlocuteur de mieux comprendre l'enchaînement des idées et la structure du discours), les stratégies de communication de l'orateur (ex. reformulation, explication d'un mot de vocabulaire...) ainsi que les interactions explicites et pertinentes (ex. utilisation du pronom « tu », vérification explicite de la compréhension, utilisation de l'impératif comme « regarde », ...).

On peut noter que ces résultats ne répliquent pas exactement ceux obtenus dans l'étude de développement de l'outil ORAToR (Wiertz et al., soumis), où trois composantes avaient été identifiées sur une seule tâche.

Une fois que ces deux composantes sont identifiées pour l'ensemble des trois tâches, nous nous demandons quelle maîtrise en ont les élèves.

²⁶ Dans le cadre de cette thèse, nous entendons par erreur grammaticale les formulations émises par les élèves qui ne respectent pas les normes du français parlé que ce soit au niveau de la syntaxe, de la morphosyntaxe, du respect des accords, de la conjugaison et de l'adéquation du vocabulaire avec le sens du message transmis.

4.2 Q2. Quelle est la maîtrise des composantes du résumé oral d'informations par les élèves ?

Afin d'avoir une compréhension fine des difficultés et des facilités des élèves lors de la réalisation d'un résumé, nous avons effectué des analyses descriptives et des box plots sur l'ensemble des critères des deux composantes trouvées par nos analyses factorielles.

Pour la composante contenu (voir figure 17), ce sont les critères « *les éléments apparaissent de manière cohérente* » et « *l'orateur construit des énoncés corrects à l'oral* » qui semblent le mieux maîtrisés par la majorité des élèves et ce pour les trois tâches. Pour le critère « *l'orateur utilise des mots spécifiquement en lien avec le sujet expliqué* » nous trouvons une asymétrie positive, d'autant plus marquée pour la tâche 3, ce qui indique que de nombreux élèves ont obtenus le score de 1 sur 5. Il y a également une grande dispersion des données, surtout pour la tâche 2 et 3, pour le critère « *l'orateur aborde de nombreuses idées différentes* ». Pour la tâche 2 et 3, c'est également le critère qui suit le plus une distribution normale.

Pour la composante interaction (voir figure 18), contrairement à la composante contenu, il n'y a pas de critères avec une grosse proportion d'élèves qui obtiennent la note maximale. Pour les trois tâches, il n'y a aucun élève qui obtient le minimum pour le critère « débit ». Il y a également plus d'élèves qui obtiennent de moins bons scores pour les critères qui évaluent l'intonation et le regard pour la tâche 2 comparativement aux deux autres tâches. Par ailleurs, il y a une grande proportion d'élèves qui n'interagissent pas ou peu avec leurs interlocuteurs, et ce pour les trois tâches, mais surtout pour la tâche 1.

Cependant, pour la composante contenu, deux des critères sont liés positivement à la composante alors que les deux autres sont liés négativement. Ces deux ensembles de critères sont donc opposés sur la dimension évaluée par notre composante contenu. Pour la suite de nos analyses, nous avons donc décidé de faire en sorte que tous les critères soient du même côté de notre composante. Pour cela nous avons inversé les critères « *les différents éléments apparaissent les uns les autres de manière cohérente* » et « *l'orateur construit des énoncés corrects à l'oral* ». De sorte que le 1 correspond à une bonne réalisation de ces critères et le 5 à une mauvaise réalisation de ces critères. Et nous avons créé la variable « composante contenu » avec ces deux critères inversés ainsi que les critères liés au nombre d'idées et au vocabulaire utilisé. Toutes les analyses qui suivent ont été réalisées avec cette nouvelle variable contenu pour laquelle les 4 critères sont du même côté de la dimension de notre composante contenu. La normalité des données a été vérifiée pour cette nouvelle variable pour les trois tâches. Nous avons également créé une variable interaction qui correspond à la moyenne des 8 critères qui constituent cette composante. La normalité a également été vérifiée pour cette variable pour les trois tâches.

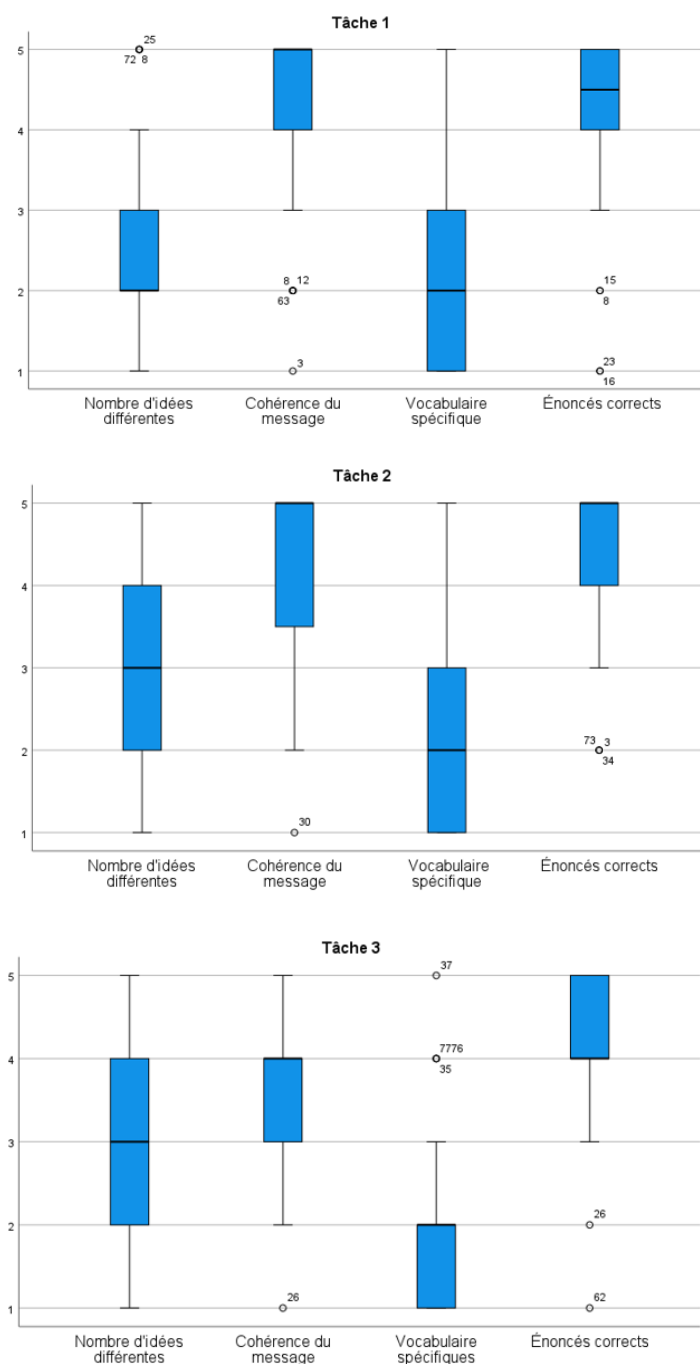


Figure 17. Maîtrise des différents critères de la composante contenu par les élèves pour les trois tâches

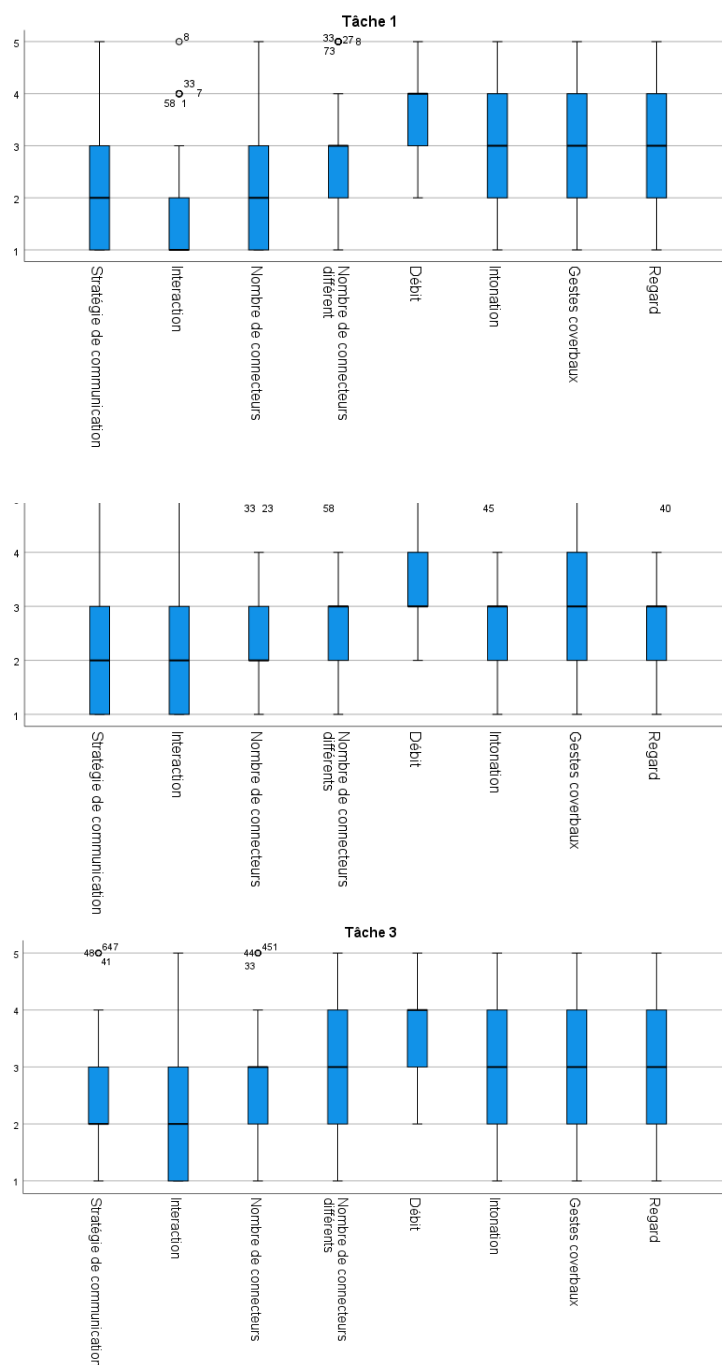


Figure 18. Maîtrise des différents critères de la composante interaction par les élèves pour les trois tâches

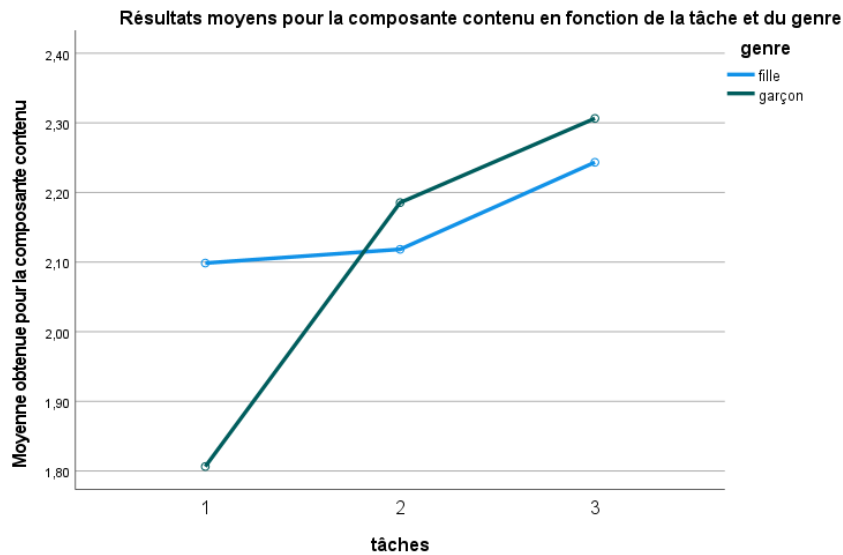
Pour la tâche 1 (animal ou appareil électronique), 58 élèves ont choisi de résumer tout ce qu'ils savent sur un animal de leur choix et 16 élèves ont choisi de résumer un appareil électronique de leur choix. Un test t indépendant montre qu'il n'y a pas de différence significative dans la maîtrise de la composante contenu ($t_{(72)} = 0.579$; $p > .05$) et de la composante interaction ($t_{(72)} = -1.375$; $p > .05$) de la tâche 1 en fonction de l'option choisie (animal ou appareil électronique).

Par ailleurs, nos analyses ne mettent en évidence aucune corrélation significative entre la composante contenu de la tâche 1, de la tâche 2 et de la tâche 3. À l'inverse, il existe une corrélation significative, positive et modérée entre la maîtrise de la composante contenu de la tâche 1 et la maîtrise de la composante interaction pour cette même tâche ($r=0.47$; $p < .001$) ainsi que pour la composante interaction à la tâche 2 ($r=0.34$; $p < .01$). Il existe également une corrélation significative, positive et faible entre la composante contenu de la tâche 1 et la composante interaction pour la tâche 3 ($r=0.29$; $p < .05$). Par contre, il n'y a pas de corrélation significative entre les composantes contenu à la tâche 2 et 3 et les composantes interactions pour les différentes tâches. Par ailleurs, les analyses de nos résultats indiquent une corrélation significative, positive et forte entre la maîtrise de la composante interaction à la tâche 1 et à la tâche 2 ($r=0.64$; $p < .01$), entre la tâche 1 et la tâche 3 ($r=0.57$; $p < .01$) et entre la tâche 2 et la tâche 3 ($r=0.66$; $p < .01$). Il est également à noter qu'il existe une corrélation significative et positive entre le temps de prise de parole pour la tâche 1 avec le temps pris pour la prise de parole pour la tâche 2 ($r=0.66$; $p < .001$) et le temps pris pour la prise de parole à la tâche 3 ($r=0.46$; $p < .001$). Il existe également une corrélation positive modérée et significative entre le temps de prise de parole lors de la tâche 2 et celui de la tâche 3 ($r=0.48$; $p < .001$).

Pour finir, une ANOVA à mesures répétées avec comme facteurs intra sujet la composante contenu et la composante interaction pour chacune des tâches et comme facteur inter sujet le genre des élèves (voir graphique 1) a été réalisée (les deux élèves qui se considèrent comme non binaires ont été retirés de cette dernière analyse).

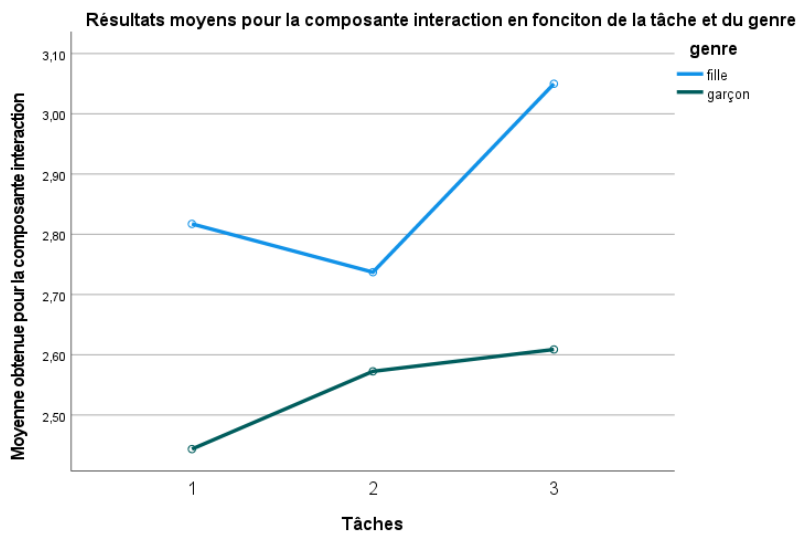
Pour la composante contenu, il y a une différence significative, avec une faible taille d'effet (Green & Salkind, 2017), de la composante contenu en fonction de la tâche ($F(2,134)=4.42$, $p < .05$, $\eta^2=.06$). Cependant il n'y a pas d'effet significatif du genre et pas d'effet d'interaction. D'après le test de Bonferroni, les élèves performant significativement mieux dans la tâche 3 que dans la tâche 1 ($MD=0.32$, $p < .05$).

Graphique 1



Pour la composante interaction (voir graphique 2), il y a également une différence significative en fonction de la tâche ($F(2,136)=4.34$, $p < .05$, $\eta^2=.06$) avec une faible taille d'effet (Green & Salkind, 2017). Le test de Bonferroni permet d'identifier que les élèves obtiennent des scores significativement plus élevés pour la composante interaction pour la tâche 3 comparativement à la tâche 1 ($MD=0.2$, $p < .05$) et la tâche 2 ($MD=0.18$, $p < .05$). Par ailleurs, pour l'ensemble du modèle, les filles performant un peu mieux que les garçons ($M = 2,87$; $M = 2,54$; $F(1,68)=4.49$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .06$).

Graphique 2



Maintenant que nous connaissons mieux la maîtrise des composantes contenu et interaction par les élèves, nous allons observer si cette maîtrise diffère en fonction de l'utilisation d'une feuille de brouillon, d'un appui documentaire ou d'un temps de préparation.

4.3 Q3. La maîtrise de ces composantes diffère-t-elle en fonction de l'utilisation d'une feuille de brouillon, d'un appui documentaire ou d'un temps de préparation ?

Pour la tâche 1 (animal ou appareil électronique) et la tâche 3 (cours), 44 élèves n'ont pas utilisé de feuilles de brouillon et ont rendu une feuille vierge et 30 élèves ont utilisé leur feuille de brouillon (présence de mots ou de dessins). Pour la tâche 2 (5 sens), ils sont 46 élèves à ne pas avoir utilisé de feuille de brouillon et 29 à l'avoir utilisée. Pour les trois tâches, les tests *t* de student indépendants réalisés ne permettent pas de mettre en évidence une différence significative dans les moyennes obtenues pour les composantes contenu et interaction en fonction de l'utilisation ou non de la feuille de brouillon.

Pour la tâche 2 (5 sens), les élèves avaient à leur disposition un appui documentaire. Ils pouvaient écrire, ou surligner sur cette feuille. Pour 59 élèves, nous ne trouvons aucune trace de l'élève sur l'appui documentaire après la prise de parole. Pour 16 élèves, il y a une trace (écriture et/ou fluo) de ces élèves sur l'appui documentaire. Pour la composante contenu, il n'y a pas de différences moyennes entre les élèves qui ont annoté l'appui documentaire et ceux qui ne l'ont pas fait. Pour la composante interaction, l'hypothèse d'homogénéité des variances n'est pas respectée. En tenant compte de l'inégalité des variances, les résultats mettent en évidence une différence significative pour la composante interaction ($t_{(32,92)}=2.84$; $p < .01$) : les élèves qui n'ont pas annoté leur appui documentaire ($M=2.79$) performant mieux que les élèves qui l'ont annoté ($M=2.27$). Le *d* de Cohen est de 0.66, ce qui est considéré comme une taille d'effet moyenne.

Pour la tâche 2 (5 sens) et 3 (cours), les élèves ont également eu l'occasion d'avoir un temps de préparation avant de prendre la parole. Pour les deux tâches, l'orateur pouvait mettre fin à son temps de préparation quand il le souhaitait avec un maximum de temps de 10 minutes pour la tâche 2 et de 5 minutes pour la tâche 3. Pour la tâche 2, le minimum de temps de préparation pris par les élèves est de 1 minute, le maximum de 10 minutes et la moyenne est de 4 minutes et 27 secondes. Pour la tâche 3, le minimum de temps de préparation pris par les élèves est de 30 secondes, le maximum de 5 minutes et la moyenne de 2 minutes et 34 secondes. Il existe une corrélation forte et positive entre le temps de préparation à la tâche 2 et à la tâche 3 ($r=0.63$; $p < .01$). Cependant, les analyses ne mettent en évidence aucune corrélation significative entre le temps de préparation et la maîtrise de la composante contenu et de la composante interaction.

5. Discussion

L'objectif principal de notre étude était de mieux cerner les caractéristiques et spécificités du résumé d'informations à l'oral. Pour cela, nous avons demandé à 75 élèves provenant de 12 classes différentes réparties en Belgique francophone de réaliser trois résumés oraux, ayant chacun des consignes spécifiques afin de pouvoir comparer trois situations de communication différentes du résumé d'informations. Pour rappel, dans la première situation, l'orateur prend la parole sans temps de préparation et sans appui documentaire. Pour la deuxième situation, l'orateur peut avoir un temps de préparation allant jusqu'à 10 minutes et reçoit un appui documentaire sur un sujet précis qu'il découvre sur le moment. Pour la troisième situation, l'orateur a également un temps de préparation allant jusqu'à 5 minutes et un appui documentaire, mais cette fois-ci qui est connu par l'orateur en lien avec un cours. Une fois les données récoltées et codées grâce à l'outil de mesure ORAToR (Wiertz et al., soumis), nous avons réalisé des analyses factorielles afin d'identifier les composantes de ces trois situations de résumé à l'oral. Ensuite, grâce à des analyses descriptives et des ANOVAs à mesures répétées, nous nous sommes intéressés à la maîtrise de ces composantes par les élèves en fonction de leur genre. Finalement, grâce à des test t indépendant, des ANOVAs et des corrélations de Pearson, nous avons tenté d'identifier le rôle de la feuille de brouillon, des annotations sur l'appui documentaire et du temps de préparation dans la maîtrise de ces composantes. Pour la suite de cette discussion, nous allons revenir sur les résultats de ces grandes analyses, pour ensuite aborder les limites et perspectives de notre étude.

5.1 Question 1. Quels sont les composantes à la prise de parole dans différentes situations de résumé de l'information ?

Les analyses factorielles mettent en évidence deux composantes communes aux trois tâches : la composante « interaction » et la composante « contenu ». La composante « interaction » correspond aux éléments qui vont permettre de rendre le résumé plus intéressant et plus compréhensible pour l'interlocuteur. On peut faire un lien entre ces critères et de nombreux éléments qui sont spécifiques à la modalité orale. Effectivement, on trouve les critères liés à la voix et au corps (Di Pastena, 2015 ; Fritz et al., 2018) ainsi que des critères qui sont en lien avec les règles du jeu social (Alrabadi, 2011) essentiels pour intégrer l'interlocuteur dans la prise de parole (utilisation de connecteurs, de stratégies de communication et d'interactions directes avec l'orateur).

La composante « contenu » comprend les critères relatifs au nombre d'idées transmises, au vocabulaire utilisé, au respect des caractéristiques propres au français parlé et à la structure du discours. Ces critères correspondent à des éléments que nous pourrions également retrouver dans la réalisation d'un résumé écrit (Codina-Filba et al., 2017 ; Lentz, 2006 ; Li, 2014 ; Stewart, 2009). Cependant, il est à noter que les critères « *l'orateur aborde de nombreuses idées différentes* » ainsi que « *l'orateur utilise des mots spécifiquement en lien avec les caractéristiques du sujet abordé* » se situent à l'opposé des critères « *les différents* ».

éléments apparaissent les uns après les autres de manière cohérente » et « *L'orateur construit des énoncés corrects à l'oral* » dans la composante contenu. Il semblerait donc que le nombre d'idées et l'utilisation précise du vocabulaire soient liés négativement au fait de faire un discours sans aller-retour et sans erreurs grammaticales. Ces résultats semblent cohérents puisqu'au plus on va donner des idées, au plus il va être difficile de les organiser sans faire d'aller-retour et au plus on augmente la probabilité de faire des erreurs grammaticales. Il semblerait donc que le temps de parole soit un élément important pour comprendre les processus liés à la réalisation d'un résumé oral. C'est d'autant plus intéressant, que la fonction première d'un résumé est de synthétiser le nombre d'informations données (Lentz, 2006). Pour y arriver, il faut savoir hiérarchiser les informations et ne transmettre que celles qui sont essentielles (Fayol, 1985 ; Lentz, 2006 ; Mandin, 2012 ; Stewart, 2009), tout en étant suffisamment complet. Ainsi, augmenter le temps de parole, et donc le nombre d'informations données, n'est pas forcément une marque de plus-value dans la réalisation d'un résumé. Pourtant, dans notre étude, nous avons évalué le critère « *L'orateur aborde de nombreuses idées différentes* » de sorte que l'utilisation de nombreuses idées soit considérée comme quelque chose de positif et à l'inverse le peu d'informations données soit considéré comme quelque chose de négatif. Mais peut-être que cette manière de faire n'est pas la plus optimale, le but du résumé n'étant pas forcément de donner beaucoup d'informations, mais plutôt de faire en sorte que l'autre puisse intégrer facilement les informations données (Codina Filba et al., 2017 ; Lentz, 2006 ; Stewart, 2009). En ce sens, les consignes et plus précisément la formulation « dis tout ce que tu sais sur » a peut-être poussé les élèves à donner beaucoup d'informations plutôt qu'à sélectionner les informations les plus pertinentes. Il serait donc judicieux de réfléchir à une formulation plus appropriée dans le cadre du résumé d'informations. Dans le même ordre d'idée, nos tâches ne permettaient pas, en tout cas, pour la tâche 1 (animal ou appareil électronique) et la tâche 3 (cours) d'avoir, pour les évaluateurs, une idée a priori des informations essentielles. Or, pour évaluer un résumé, il est peut-être plus pertinent d'identifier l'essentialité d'une information plutôt que le nombre d'informations données.

L'objectif de notre étude était de tenter d'identifier l'essence du résumé d'informations. Nous sommes arrivés à un modèle à 12 critères. Pour cela, nous avons dû supprimer 6 critères par rapport aux 18 critères identifiés pour la première tâche (animal ou appareil électronique), ce qui montre qu'il est difficile de transférer les mêmes critères dans des tâches différentes d'un même genre et qu'il existe une grande interaction entre le genre et la tâche réalisée (Flowerdew, 2015). Effectivement, les productions linguistiques peuvent différer grandement au sein d'un même genre ce qui complique la mise en évidence des spécificités des différents genres et la compréhension de ceux-ci par les élèves (Melissourgou & Frantzi, 2017). Cette difficulté de transférer les mêmes composantes d'une tâche à l'autre nous amène à poser une question : est-ce que les différentes tâches proposées font bien partie d'un même et unique genre ? Ou existe-t-il différents genres liés à la réalisation d'un résumé à l'oral ? Cette question est d'autant plus légitime que même en supprimant 6 critères, le modèle actuel à deux composantes possède également des fragilités : certains critères ont des saturations croisées importantes et d'autres neaturent que faiblement sur leur composante dans

certaines tâches. Une meilleure articulation entre travail conceptuel autour du genre et appui sur des données empiriques semble nécessaire pour faire progresser ce champ de recherche.

5.2 Question 2. Quelle est la maîtrise de ces composantes par les élèves ?

De tous les critères, c'est pour le critère « l'orateur construit des énoncés corrects à l'oral » qu'il y a la plus grande proportion d'élèves obtenant la note de 5/5 et ce pour les trois tâches. Ces résultats semblent cohérents avec le fait que les élèves ont entre 11 et 14 ans. En effet, à cet âge-là, le langage est globalement maîtrisé par les élèves qui réalisent donc peu d'erreurs grammaticales, selon les critères du français parlé (Dahmoune, 2016). On observe également que la plupart des élèves proposent un message cohérent avec peu d'aller-retour dans les idées proposées. Mais globalement, pour la plupart des critères, notamment l'ensemble des critères de la composante interaction, la grande majorité des élèves n'obtiennent pas la note de 5/5. Ainsi il semblerait qu'une marche de progression soit encore possible pour les élèves en fin de primaire pour un genre aussi souvent utilisé que le résumé oral (Colognesi et al., 2022), ce qui est cohérent puisque sélectionner des informations pertinentes et mettre de côté des informations moins pertinentes est une compétence qui se développe en fin de primaire et se précise en secondaire (Mandin et al., 2012). Ces résultats semblent soutenir l'importance d'enseigner l'oral et de ne pas juste compter sur le déjà-là des élèves (Colognesi & Hanin, 2020 ; Dolz et al., 2001 ; Dolz et Gagnon, 2008 ; Dumais et al., 2015).

Pour la composante contenu, c'est le critère « l'orateur utilise un vocabulaire spécifique » qui semble le moins bien maîtrisé par une majorité d'élèves. Proposer des séquences d'enseignement qui ont pour objectif d'apprendre à maîtriser le vocabulaire et le contenu de la thématique exploitée lors d'une prise de parole semble donc pertinent. Pour la composante interaction, les critères relatifs à l'intonation et au regard sont moins bien maîtrisés par une plus grande proportion d'élèves lors de la tâche 2 comparativement à la tâche 1 et 3. La tâche 2 (5 sens) est justement la tâche pour laquelle les étudiants ont une feuille comme appui documentaire. C'est également la tâche où on a pu observer le plus d'élèves en train de lire le support. Ces résultats semblent confirmer que l'écrit et la présence d'un support peuvent avoir un impact négatif sur le discours et sur les éléments liés au paraverbal et au non verbal, ce qui corrobore la nécessité d'enseigner comment bien utiliser un appui documentaire ou comment réussir à interagir avec l'autre tout en découvrant un nouveau contenu (Nonnon, 2002 ; Pernet-Liu, 2016). Une majorité d'élèves, pour l'ensemble des trois tâches, n'interagissent pas ou peu avec leur interlocuteur. Il semblerait donc que sans consignes spécifiques à ce sujet, tous les élèves n'ont pas le réflexe d'intégrer spontanément leur interlocuteur dans la prise de parole. Nous faisons donc l'hypothèse que les règles du jeu social associé à une prise de parole (Alrabadi, 2011) ne sont pas intégrées de la même manière par tous les élèves. Les accompagner dans cette réflexion et analyser avec eux les fonctions de l'oral et du résumé, à savoir notamment fournir un discours compréhensible pour l'autre (Bouchard, 2017 ; Plessis-Bélair et al., 2017), pourraient être une piste de travail intéressante.

Il est à noter que les temps de parole maximum et minimum varient d'une tâche à l'autre. Effectivement, le minimum de temps de parole est de 8 secondes pour la tâche 1 (animal ou

appareil électronique), de 46 secondes pour la tâche 2 (5 sens) et de 43 secondes pour la tâche 3 (cours). Le maximum de temps de parole est de 4 minutes et 35 secondes pour la tâche 1, de 5 minutes et 50 secondes pour la tâche 2 et de 5 minutes et 25 secondes pour la tâche 3. Ainsi les deux tâches avec un support écrit sont les deux tâches où le temps de parole est le plus long, ce qui semble cohérent avec l'idée qu'un appui documentaire peut aider le lecteur à identifier ce qu'il peut dire (Pernet-Liu, 2016). Par ailleurs, pour la tâche 1, un élève réalise un résumé de 8 secondes, ce qui est vraiment très peu. Il semblerait que certains élèves éprouvent des difficultés à prendre la parole de manière spontanée (Dumais et al., 2018). À l'inverse, dans les consignes, il était indiqué aux orateurs qu'ils devaient parler maximum 3 minutes. Nos résultats mettent donc également en évidence la difficulté pour certains élèves de respecter un temps de parole (Dumais et al., 2018) et donc, a priori, de sélectionner les informations les plus pertinentes, ce qui est l'enjeu majeur du résumé (Codina Filba et al., 2017 ; Lentz, 2006).

Nos résultats mettent en évidence une corrélation forte pour la composante interaction de chacune des trois tâches. Au contraire, pour la composante contenu, il ne semble pas avoir de lien entre la maîtrise de cette composante par les élèves dans les trois tâches. Ces résultats tendent à mettre en évidence que la maîtrise des critères relatifs à la composante contenu va dépendre en plus grande partie de l'objet et des consignes spécifiques de la tâche (Leon et al., 2019). Ces résultats sont cohérents avec le fait qu'un même genre peut varier fortement en fonction de sa tâche spécifique (Flowerdew, 2015). Alors qu'il semblerait que la composante interaction soit moins sensible à la spécificité de la tâche, peut-être parce qu'elle comprend des critères (non, verbal, paraverbal...) liés à la modalité orale (Alrabadi, 2011 ; Di Pastena, 2015 ; Dumais & Ostiguy, 2019a ; Fritz et al., 2018), mais qui ne dépendent pas forcément du type de contenu abordé.

En outre, nos résultats mettent en évidence une meilleure maîtrise de la composante contenu pour la tâche 3 (cours) comparativement à la tâche 1 (animal ou appareil électronique). Ces résultats semblent cohérents puisque pour la tâche 1, les élèves n'ont aucun appui documentaire. Or, un support peut aider les élèves à savoir quoi dire. Il semble donc possible que les élèves donnent plus d'informations lorsqu'ils ont un appui documentaire (Pernet-Liu, 2016). À l'inverse, la tâche 3 correspond au cours d'histoire, de géographie ou de sciences. Leur appui documentaire est donc conséquent et si les élèves ne l'utilisent pas adéquatement il est possible qu'ils fassent des allers-retours fréquents entre les différentes pages du support, ne permettant ainsi pas la réalisation d'un discours cohérent. Ainsi, il semblerait que les caractéristiques du contenu à résumer exercent une influence sur le résumé en lui-même (Li, 2014 ; Mandin, 2012 ; Yu, 2009).

Pour la composante interaction, nos résultats mettent en évidence que les élèves performant significativement mieux pour la tâche 3 (cours) que pour les deux autres tâches. Il est possible que ce focus sur l'interaction soit lié au fait que cette tâche porte sur un contenu abordé récemment en classe. Or l'enseignant a très probablement utilisé des éléments repris dans les critères de la composante interaction (connecteurs, stratégies de communication, éléments suscitant l'interaction) pour faire comprendre la matière aux élèves, notamment au sein même du texte écrit. Ceux-ci ont peut-être repris ces éléments dans leur prise de parole

(par exemple en les lisant textuellement). Cette hypothèse serait à creuser dans une étude ultérieure. Par ailleurs, les résultats mettent en évidence une différence de genre significative : les filles performant mieux que les garçons pour la composante interaction pour chacune des trois tâches. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Namaziandost et collègues (2019) qui mettent en évidence que dans l'apprentissage d'une langue seconde les filles maîtrisent mieux la fluence (pauses, débit et le fait de parler sans hésitation) que les garçons. Plus largement, nos résultats sont cohérents avec le fait que les filles performant mieux que les garçons en lecture (dans une discipline liée au français donc) ainsi que dans les tâches qui évaluent les compétences cognitives sociales (Gur et al., 2012 ; Lafontaine et al., 2019).

5.3 Question 3. Cette maîtrise diffère-t-elle en fonction de l'utilisation d'une feuille de brouillon, d'un support documentaire ou d'un temps de préparation ?

Pour chacune des tâches, les élèves ont eu le droit, pendant la prise de parole, d'utiliser une feuille de brouillon. Pour les trois tâches, une quarantaine d'élèves n'ont rien écrit sur cette feuille de brouillon et une trentaine d'élèves l'ont utilisée. Ainsi, le nombre d'élèves utilisant la feuille de brouillon n'augmente pas dans les deux tâches avec un temps de préparation. Il semblerait donc que proposer aux élèves d'adapter une forme de l'oral plus préparée, voire plus lue (Dumais & Ostiguy, 2020), ne les incite pas plus à utiliser une feuille de brouillon. Par ailleurs, pour les trois tâches, il n'y a pas de différences significatives dans les composantes contenu et interaction en fonction de l'utilisation ou non de la feuille de brouillon. Ainsi, dans le cadre de notre étude, le fait d'utiliser un écrit intermédiaire (Cellier & Dreyfus, 2002) pour structurer sa pensée et potentiellement utiliser cet écrit pour aider la compréhension de l'interlocuteur (en lui montrant, des dessins, des éléments écrits...) ne permet pas l'amélioration de la qualité d'un résumé oral. Ces résultats semblent donc confirmer que les annotations écrites, n'apportent pas toujours une plus-value à l'oral, d'autant plus si l'utilisation de ces annotations n'est pas enseignée (Nonnon, 2002). Effectivement, utiliser efficacement les écrits intermédiaires n'est pas chose aisée et mériterait un accompagnement de la part des enseignants.

En outre, pour la tâche 2 (5 sens), les élèves pouvaient annoter l'appui documentaire qu'ils ont reçu pour réaliser la tâche. Des annotations ont été trouvées pour 16 élèves : les autres ont rendu le document vierge. Ces résultats mettent donc en évidence que les élèves ne vont pas forcément annoter l'appui documentaire avec lequel ils travaillent. Ce travail d'appropriation des appuis documentaires est effectivement peu enseigné dans les classes (Sales-Hitier & Dupont, 2020), ce qui pourrait expliquer que ce ne soit pas forcément un réflexe pour eux.

Pour finir, pour la tâche 2 (5 sens) et la tâche 3 (cours), les élèves ont eu l'occasion d'utiliser un temps de préparation. Plus précisément, ils avaient entre 0 et 10 minutes pour la tâche 2 et entre 0 et 5 minutes pour la tâche 3. Nos résultats indiquent qu'il n'y a aucune corrélation entre le temps de préparation utilisé par les élèves et leurs performances aux

différentes composantes. Ainsi, prolonger le temps de préparation sans autre accompagnement n'est pas lié à une augmentation de la performance orale (Wiertz et al., sous presse).

5.4 Limites et perspectives

Une première grande limite de notre étude est le nombre de participants. Bien que celui-ci soit plus important que de nombreuses études sur l'oral, l'échantillon est encore fort petit pour réaliser des statistiques inférentielles. Ainsi, une étude de plus grande envergure serait nécessaire afin de confirmer les résultats présentés. Par ailleurs, dans le cadre de notre étude, nous avons travaillé avec trois tâches différentes. Cependant, les situations de résumé orales sont beaucoup plus larges dans la vie quotidienne et scolaire des élèves. Il serait donc intéressant de vérifier que les composantes que nous avons identifiées correspondent également à d'autres tâches comme une situation, où les élèves auraient un temps de préparation, mais pas d'appui documentaire.

Une autre limite à notre étude est la manière de mesurer nos différents critères. Nous avons fait le choix d'utiliser une grille critériée avec des échelons de mesure allant de 1 à 5 pour évaluer chacun de nos critères, mais ce choix nous a confrontés à plusieurs difficultés. Tout d'abord, nous avons fait face, pour certains critères, à un effet plafond. Autrement dit, il n'était pas toujours évident de distinguer les élèves qui maîtrisent bien le critère de ceux qui le maîtrisent parfaitement. Ce manque de nuance ne nous a peut-être pas permis d'avoir une analyse fine des différentes performances. Ensuite, l'utilisation de critère implique une certaine rigidité de la compréhension de ceux-ci. Par exemple, pour notre critère « *l'orateur aborde de nombreuses idées différentes* », au plus l'orateur donne des informations différentes au plus il obtient de bons scores. Cependant, dans un résumé ce n'est pas forcément le nombre d'idées qui est important, mais plutôt le fait de trouver le bon équilibre entre avoir suffisant d'informations pour nourrir le résumé et ne pas en avoir trop pour ne pas noyer les informations principales (Codina Filba et al., 2017 ; Lentz, 2006). Ainsi, réfléchir à un moyen d'inclure l'interlocuteur dans l'évaluation de certains critères semble être une piste intéressante puisqu'*in fine* l'objectif de la situation de communication est que les informations soient bien intégrées par l'interlocuteur (Bouchard, 2017 ; Plessis-Bélair et al., 2017). Pour finir, il a été compliqué d'obtenir une bonne fiabilité interjuge pour certains critères, ce qui implique une certaine prudence dans l'interprétation de nos résultats. Explorer d'autres manières de mesurer le résumé d'informations à l'oral, comme les méthodes comparatives (Lesterhuis et al., 2017) pourraient être une piste intéressante pour contrer ce biais.

Les alphas de Cronbach trouvés pour la composante contenu sont inférieurs à 0,7 pour chacune des trois tâches, ce qui semble indiquer que la cohérence interne de cette composante peut être améliorée. Cependant, cette composante est constituée uniquement de 4 critères, ce qui est relativement peu pour obtenir un bon score pour la cohérence interne (Stanley & Edwards, 2016). Par ailleurs, l'objectif de notre étude étant d'élaborer un modèle théorique et non pas de prendre une décision importante sur une personne, il semble qu'il soit moins problématique d'avoir des alphas de Cronbach inférieur à 0,7 (Stanley & Edwards, 2016).

Une autre difficulté est relative à notre tâche 3. Effectivement, pour pouvoir comparer l'utilisation d'un support informatif non connu à un support informatif connu, nous avons demandé aux élèves d'utiliser leur propre cours. Plus précisément, nous avons demandé aux enseignants de sélectionner une thématique vue récemment en classe pour que le contenu soit encore bien ancré dans la mémoire des élèves. Cependant, les thématiques vues ne sont pas les mêmes d'une classe à l'autre, le sujet résumé ne l'est donc pas non plus, ce qui a apporté certaines difficultés dans l'évaluation des productions des élèves. Effectivement, il est plus difficile de construire des indicateurs pour chacun des critères qui soient adaptables d'une thématique à l'autre tout en étant suffisamment précis. D'ailleurs, pour notre tâche 3, nous avons un ICC de 0,18 pour le critère « *les éléments apparaissent les uns les autres de manière cohérente* », ce qui correspond à une fiabilité vraiment faible. Nous pensons que pour cette tâche il a été particulièrement difficile d'obtenir une bonne fiabilité interjuge puisque les deux évaluateurs ont dû adapter leur codage à la thématique du sujet à résumer, ce qui risque de multiplier les points de désaccord potentiels et complexifier les procédures d'évaluation. Plus largement, ce choix rend peut-être les résumés des élèves des différentes classes difficilement comparables. En effet, le nombre d'idées ou encore la difficulté de les structurer pourraient varier d'une tâche à l'autre. Tout cela pourrait donc avoir amené certains biais dans nos analyses. Il aurait pu être intéressant de réfléchir en amont à une thématique prévue au programme des sixièmes primaires et de prendre contact plus tôt avec les enseignants pour réaliser l'étude dans chaque classe, peu après le cours sur cette thématique donnée. Cela aurait permis de travailler sur une tâche ancrée dans le quotidien des élèves, où ces derniers auraient pu utiliser un support informatif connu tout en facilitant la comparaison entre les classes. Une autre piste, si nous avions eu plus de données, aurait été de faire des analyses multiniveaux pour contrôler l'effet classe.

Il est à noter également que 6 des écoles participantes sur 12 ont un indice socio-économique égal ou supérieur à 15, ce qui a pu potentiellement influencer nos résultats.

Au niveau des perspectives, il existe encore peu d'études empiriques permettant d'appréhender les caractéristiques des différents genres oraux. Notre étude ouvre la voie pour une meilleure compréhension du résumé d'informations à l'oral et est une première porte d'entrée pour mieux comprendre les spécificités de ce genre en s'appuyant sur des données empiriques et non des réflexions théoriques comme c'est encore souvent le cas dans la littérature sur les genres oraux. Ainsi, nos résultats mettent en évidence deux composantes : la composante contenu et la composante interaction. Ces composantes issues d'analyses factorielles viennent compléter les composantes théoriques déjà présentes dans la littérature (ex. Dolz et al., 1993 ; Dumais, 2015) et peuvent servir de balises pour les enseignants souhaitant travailler le résumé d'informations en classe. Pour les trois tâches demandées, l'objectif de communication était de transmettre et faire comprendre des informations véridiques reliées au monde réel, de manière condensée (trois minutes maximum de temps de paroles), à un interlocuteur du même âge (11-12 ans) présent au moment de la prise de parole. Pour y arriver, l'orateur recevait des consignes strictes relativement aux conditions de la prise de parole, rendant les tâches relativement décontextualisées d'une prise de parole réelle, en les rendant de ce fait très scolaires. Malgré ces consignes assez rigides, nos résultats

mettent également en évidence qu'il existe de nombreuses différences entre les trois tâches proposées. Ce constat nous pousse à nous questionner sur la notion de genre et également sur ce qui fait partie ou non du genre résumé d'informations à l'oral. Ainsi nous pensons qu'il est essentiel de continuer à réaliser des études empiriques afin de mieux cerner les différents genres existants et de mieux distinguer ce qui a trait à leurs caractéristiques intrinsèques ou ce qui est lié à la situation de communication spécifique (Schnweuly, 1998).

De plus, nos résultats mettent en évidence une corrélation forte de la composante interaction d'une tâche à l'autre. Nous pouvons donc penser que la maîtrise de cette composante pourrait être transférable d'une activité d'apprentissage à l'autre. Prévoir des séquences d'enseignement sur ces notions et observer les conséquences sur la maîtrise de cette composante par les élèves dans d'autres tâches semble être un objet d'étude intéressant. Dans le même ordre d'idée, nos résultats mettent en évidence que l'utilisation d'écrits intermédiaires ne permet pas une amélioration des résultats, alors que de nombreuses études ont tendance à valoriser l'utilisation de l'écrit dans l'enseignement de l'oral (Alrabadi, 2011). Nos résultats ouvrent donc de nouvelles réflexions sur les entraves possibles de l'utilisation de l'écrit dans la prise de parole, des études à ce sujet pourraient également être intéressantes.

Partie 4

Discussion générale

Discussion générale

Nous avons pris le parti d'écrire cette discussion de sorte qu'elle puisse être comprise indépendamment du reste de la thèse pour le lecteur pressé. En ce sens, nous commençons par résumer brièvement la problématique de cette thèse et les études menées. Ensuite, nous revenons sur nos trois objectifs de thèse que nous alimentons avec les résultats de nos études. Après cela, nous présentons les limites de notre travail et terminons par les implications que notre travail peut avoir pour la recherche et l'enseignement.

1. Rappel de la problématique et des études menées

L'oral est encore peu présent dans les classes à l'heure actuelle en tant qu'objet d'enseignement (Colognesi & Deschepper, 2019) et c'est plutôt l'écrit qui y tient une place privilégiée (Delcambre, 2011). Ce constat s'explique en partie par le fait que les enseignants connaissent très peu l'oral, notamment car cet objet est peu présent dans leur formation initiale (Moncarey et al., 2024 ; Sénéchal, 2022). Cette méconnaissance de l'oral apparaît également du côté de la recherche. Il y a encore très peu d'informations disponibles sur le développement des élèves dans leur compétence à communiquer oralement après la petite enfance (Dahmoune, 2016 ; Daviault, 2011). De ce fait, il est difficile de proposer des séquences d'enseignement de l'oral adaptées à l'âge et aux besoins des élèves. Pour y arriver, il semble nécessaire d'en apprendre plus sur les compétences à communiquer oralement des élèves, notamment afin de mieux orienter cet enseignement. Cependant identifier les performances des élèves et leur donner du feedback en conséquence pour les accompagner dans les apprentissages est particulièrement difficile dans le cadre de l'oral. Effectivement, le caractère éphémère et le manque d'outils disponible pour évaluer l'oral compliquent la mise en place d'un dispositif d'évaluation valide et fiable permettant de mieux comprendre les compétences des élèves (Dumais et al., 2015 ; Garcia-Debanc, 1999 ; Mercer et al., 2017 ; Sénéchal, 2022). Ces difficultés à obtenir une mesure valide et fiable sont également observables dans le milieu de la recherche (Mercer et al., 2017).

Cette méconnaissance de l'oral incite également les enseignants et les chercheurs à s'intéresser aux mêmes types de situation de communication, comme l'exposé ou la récitation de poésie. Ainsi, c'est souvent l'oral préparé qui est au cœur des réflexions (Dumais & Ostiguy, 2020) et l'écrit prend souvent une place importante dans le travail, l'enseignement et l'évaluation de cet oral (Alrabadi, 2011 ; Delcambre, 2011). Pourtant, dans la vie quotidienne et scolaire, les élèves sont souvent amenés à communiquer de manière spontanée et informelle et ils ne sont pas toujours compétents pour le faire (Bouchard, 2017). S'intéresser à ce type de situation semble donc être pertinent pour accompagner les élèves dans le développement de la compétence à communiquer oralement. Dans cette optique, il semble intéressant de se concentrer sur le résumé d'informations à l'oral qui est un type de situation souvent rencontré par les élèves et qui est important à maîtriser selon les enseignants (Colognesi et al., 2022). Cependant, la sélection des informations pertinentes, qui est un

processus essentiel dans le résumé, est particulièrement difficile pour les élèves du primaire (Mandin, 2012), et pourrait donc demander un enseignement spécifique. Par ailleurs, le résumé d'informations peut se faire avec des contraintes différentes : avec ou sans temps de préparation, avec ou sans utilisation de l'écrit. Il semble donc que ce soit un point d'ancrage intéressant pour mieux cerner comment les compétences des élèves à communiquer oralement évoluent en fonction des caractéristiques de la situation de communication.

Nous avons donc décidé, dans le cadre de cette thèse, de mieux cerner les caractéristiques du résumé d'informations et leur maîtrise par les élèves pour pouvoir *in fine* mieux les enseigner. Cependant, pour faire le point adéquatement sur la compétence des élèves à résumer oralement, il faut tout d'abord avoir un outil d'évaluation qui soit adapté aux objectifs de la mesure réalisée. Effectivement, les points d'attention dans la tâche de mesure de l'oral ne sont pas les mêmes si c'est un enseignant qui est amené à le faire avec l'objectif de mieux accompagner ses élèves dans les apprentissages, via par exemple des évaluations formatives (Earl, 2006) ou, si c'est un chercheur qui a, lui, l'objectif de décrire un phénomène ou de généraliser les résultats trouvés (Dimmit, 2009). Dans cette optique, notre premier objectif est **d'identifier les difficultés rencontrées par les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent un outil d'évaluation de l'oral**. Les réflexions suscitées par l'atteinte de l'objectif 1 nous permettront d'évaluer les performances orales des élèves dans un contexte d'enseignement ou de recherche afin d'atteindre notre deuxième objectif qui est de **déterminer le niveau de maîtrise des élèves de la compétence à résumer oralement**. Plus précisément, nous avons décidé de nous intéresser aux élèves de 10-12 ans, car très peu d'informations sur la compétence à communiquer oralement sont disponibles pour les élèves de cet âge-là (Dahmoune, 2016 ; Daviault, 2011) et cela nous permet de faire un état des lieux sur ce que les élèves maîtrisent à la fin du primaire en ce qui concerne le résumé. La meilleure compréhension de ce que les élèves font lorsqu'on leur demande de faire un résumé nous permet d'atteindre notre troisième objectif qui est de **proposer une caractérisation du résumé d'informations à l'oral via l'élaboration d'un outil de mesure**. Pour y arriver, nous avons décidé de construire, en nous appuyant sur les réflexions menées pour atteindre les objectifs 1 et 2, une grille d'évaluation critériée avec une approche analytique (Berthiaume et al., 2011 ; Gagnon et al., 2018, 2019) afin d'identifier finement les caractéristiques et composantes du résumé d'informations.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons réalisé 5 études empiriques qui nous ont permis de répondre à trois questions de recherche en lien avec nos objectifs :

QR1 : Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent une grille d'évaluation de l'oral ?

QR2 : Quelle maîtrise du résumé d'informations à l'oral ont les élèves de 10 à 12 ans dans différentes situations ?

QR3 : Quelles sont les composantes du résumé d'informations à l'oral ?

Plus précisément, dans l'**étude 1** (voir chapitre 5) nous nous sommes intéressés aux points d'attention relevés par des enseignants et des chercheurs dans la conception et l'utilisation d'une grille d'évaluation d'une production orale, et ce afin de pouvoir développer

des outils de mesure adaptés aux acteurs auxquels ils sont destinés. Pour y arriver, nous avons demandé à un groupe d'enseignants et un groupe de chercheurs de tester et améliorer une grille d'évaluation de l'oral. Des analyses qualitatives de contenu ont été réalisées pour examiner ces échanges. Ces résultats ont nourri notre première question de recherche et ont alimenté l'élaboration des études suivantes.

Notre **étude 1** met en évidence que les préoccupations principales des enseignants participants face à une grille d'évaluation de l'oral sont le temps de passation que celle-ci nécessite ainsi que son objectivité. D'ailleurs, ils proposent d'eux-mêmes l'utilisation de l'évaluation par les pairs pour répondre à ces points d'attention. À l'inverse, les chercheurs indiquent, eux, qu'ils sont prêts à consacrer beaucoup de temps à l'évaluation de l'oral si cela leur permet d'avoir une mesure précise de celui-ci. Au vu de ces préoccupations différentes, nous avons voulu analyser les évaluations de productions d'élèves réalisées dans ces deux contextes sur la base des résultats obtenus lors de cette première étude.

Nous avons donc utilisé les résultats de l'**étude 1** relatifs aux points d'attention des enseignants lorsqu'ils évaluent l'oral afin de consolider une grille d'évaluation de l'oral utilisable dans un contexte classe. Nous avons ensuite, dans l'**étude 2**, utilisé cet outil au sein d'un dispositif d'enseignement du résumé d'informations. Cet outil nous a alors permis d'évaluer la progression des élèves dans la maîtrise du résumé tout au long de ce dispositif. Plus précisément, nous avons mis en place, dans trois classes, une intervention inspirée du dispositif « Itinéraires » (Colognesi et al., 2023), où les élèves avaient pour objectif de résumer oralement les informations relatives à un jeu de société en s'appuyant sur les règles écrites conçues par la chercheuse de référence. Pour ce faire, les élèves devaient réaliser trois versions de leur résumé (une production initiale et deux réoralisations). La première s'est faite juste après l'explication du projet et sans enseignements préalables. Ensuite, les élèves ont vu avec leur enseignant les différents éléments attendus dans un résumé de règles de jeu de société. Après cet étayage donné par l'enseignant, les élèves devaient réaliser la deuxième réoralisation, suivie d'une évaluation par les pairs où les élèves ont pu donner et recevoir des feedbacks sur la prestation réalisée. Enfin une troisième réoralisation a été réalisée. C'est cette dernière production qui a été utilisée pour évaluer les élèves de manière sommative. Pour cette étude, nous avons mis en place trois conditions qui correspondent aux trois classes participantes : 1) une classe où les élèves n'étaient pas guidés pour réaliser l'évaluation par les pairs, 2) une classe où les élèves recevaient une grille critériée qu'ils pouvaient utiliser comme ils voulaient lors de l'évaluation par les pairs et 3) une classe où les élèves recevaient la même grille, mais cette fois-ci où ils étaient obligés d'utiliser tous les critères pour donner du feedback à leurs pairs. La grille d'évaluation à destination des enseignants issue de l'étude 1 a été utilisée pour évaluer les trois réoralisations de chaque élève. C'est aussi cet outil qui a été utilisé par les élèves lors de l'évaluation par les pairs dans les deux conditions avec grille. Nous avons suivi une approche mixte séquentielle qui nous a permis de répondre à notre deuxième question de recherche et de mieux comprendre la maîtrise du résumé d'informations par les élèves dans une situation réelle d'enseignement de l'oral.

Nous avons ensuite utilisé les résultats de l'**étude 1** relatifs aux points d'attention des chercheurs lorsqu'ils évaluent l'oral afin de consolider une grille d'évaluation de l'oral pour

le milieu de la recherche. C'est cet outil que nous avons utilisé lors de l'**étude 3** (voir chapitre 7) pour identifier comment les élèves s'y prennent pour faire un résumé d'informations à l'oral lorsqu'ils n'ont reçu aucun enseignement sur le sujet. Pour réaliser cette étude, nous avons demandé à 24 élèves de deux classes différentes de faire un résumé d'informations sur un animal de leur choix sans temps de préparation et sans appui documentaire. Ensuite, nous avons demandé aux élèves de réoraliser leur résumé. Cette fois-ci, nous leur avons donné un temps de préparation de dix minutes, et pour la moitié d'entre eux, nous avons donné un appui documentaire écrit avec des informations sur l'animal dont il est question dans le résumé. À nouveau, une approche mixte séquentielle a été utilisée et les résultats obtenus ont permis d'identifier la maîtrise de la compétence à résumer oralement des élèves, et ceci sans enseignements et dans différentes situations de communication, ce qui alimente notre deuxième question de recherche.

Dans les **études 2 et 3**, nous avons travaillé et évalué le résumé d'informations à l'oral en nous servant des composantes de l'oral identifiées dans notre cadre théorique. Cependant, nous avons observé deux difficultés principales. Premièrement, évaluer l'ensemble de ces composantes prend du temps, notamment lors d'un processus par les pairs. Deuxièmement, ces composantes ont été créées sur la base de considérations théoriques, mais il y a peu de vérification empirique de la validité de celles-ci. Nous avons donc voulu mettre en évidence, de manière empirique, les composantes du résumé d'informations à l'oral. Pour créer ces composantes, nous avons utilisé de vraies performances d'élèves qu'il a fallu analyser. Pour ces analyses et pour que ces composantes fassent sens, nous avons dû créer un outil de mesure que nous avons nommé ORAToR (Oral Recap Assessment TOol with Reliability). Pour construire cet outil, nous nous sommes servis de l'**étude 3**, où nous avons codé 48 vidéos, comme étude pilote.

Dans cette **étude 4** nous avons explicité la démarche que nous avons suivie pour créer un outil de mesure valide et fiable à destination des chercheurs. La construction de cet outil nous a également permis de coder 105 vidéos d'élèves de 11-12 ans provenant de 15 classes différentes résumant tout ce qu'ils savent sur un animal ou un appareil électronique de leur choix sans temps de préparation et sans appui documentaire. Grâce à une analyse factorielle exploratoire, nous avons identifié trois composantes de l'oral. Ces résultats nous ont permis d'alimenter notre troisième question de recherche qui concerne l'identification des composantes du résumé d'informations à l'oral.

Pour finir, dans l'**étude 5**, nous avons vérifié la transférabilité des composantes identifiées dans l'**étude 4** à d'autres situations de résumé d'informations. Nous avons donc demandé à 75 élèves de 12 classes différentes ayant participé à l'**étude 4**, de faire, en plus de la tâche déjà réalisée pour cette dernière (que nous appellerons *tâche animal* dans la suite de cette discussion), une deuxième tâche où ils devaient résumer tout ce qu'ils savent sur les 5 sens avec un temps de préparation et un appui documentaire d'une feuille (que nous appellerons *tâche 5 sens* dans la suite de cette discussion). Finalement, les élèves ont dû réaliser une troisième tâche où ils ont dû résumer leur dernier cours d'histoire, de géographie ou de sciences (que nous appellerons *tâche cours* dans la suite de cette discussion). Pour cette tâche, ils ont eu un temps de préparation et ils ont pu utiliser comme appui documentaire leur

propre cours qui est constitué de plusieurs pages et qui était déjà connu. Nous avons ensuite codé 75 vidéos grâce à notre outil ORAToR. Des analyses factorielles exploratoires ont permis d'identifier 2 mêmes composantes présentes dans les trois tâches, alimentant ainsi notre troisième question de recherche relative aux composantes du résumé d'informations à l'oral. Nous nous sommes également intéressés à la maîtrise de ces composantes par les élèves et ce dans les trois tâches réalisées, pour nourrir notre deuxième question de recherche qui interroge la maîtrise des élèves de 10-12 ans du résumé d'informations à l'oral dans de multiples situations.

Dans la suite de cette discussion, nous allons revenir sur nos trois grands objectifs ainsi que sur la question de recherche liée à chacun de ceux-ci. Nous présenterons également une réflexion relative à la notion de genre et nous proposerons une démarche de caractérisation de genre qui découle de nos résultats. Nous finirons cette discussion par une mise en évidence des limites de la thèse et implications pour le milieu de la recherche et de la pratique.

2. Retour sur les objectifs de la thèse

Dans cette section, nous allons aborder chacun de nos objectifs en répondant à la question de recherche qui lui est liée et en présentant un nouvel apport en termes de connaissances sous forme de tableau ou de schéma synthèse.

2.1 Objectif 1 : Identifier les difficultés rencontrées par les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent un outil d'évaluation de l'oral

Pour remplir cet objectif, nous commencerons par répondre à notre première question de recherche grâce aux données obtenues lors de notre **étude 1** et grâce aux observations réalisées lors de l'étude **4**. Ensuite, nous proposerons une modélisation visuelle des éléments à prendre en compte dans la construction d'une grille d'évaluation à destination des enseignants ou chercheurs.

2.1.1 QR1 – Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent une grille d'évaluation de l'oral ?

Pour atteindre notre premier objectif, nous nous sommes interrogés sur les difficultés rencontrées par des enseignants et des chercheurs lorsqu'ils utilisent un outil de mesure et plus précisément une grille d'évaluation, mais également les solutions qu'ils proposent pour les contrer.

Tout d'abord, nous avons identifié une difficulté similaire pour les enseignants et les chercheurs : celle d'avoir une compréhension commune entre enseignants et entre chercheurs des critères et des échelons de mesure. En effet, la compréhension des critères et des échelons de manière correcte, précise et universelle est un des plus grands obstacles à l'utilisation adéquate d'une grille d'évaluation (Baume et al., 2004). À ce propos, nos deux groupes de

participants mettent en évidence l'importance de faire tester la grille et ses critères par de vrais utilisateurs visés par la grille. D'autant plus que cela permet de contrer une autre difficulté mise en évidence et relative au fait que les critères ne sont pas toujours adaptés aux objectifs des utilisateurs (ex. donner du feedback ou être rapide). Il semblerait donc qu'une première étape essentielle lors de la construction d'une grille est d'identifier les objectifs spécifiques de ses utilisateurs (Martin et al., 2016 ; Reddy, 2011). Les enseignants et chercheurs mettent aussi en évidence la difficulté, de manière générale, d'avoir une évaluation objective et complète de l'oral. Pour y faire face, ils sont prêts à regarder plusieurs fois la vidéo pour évaluer finement la prestation (Soucy et al., 2022) et aussi à effectuer des comptages, comme un nombre de mots ou d'idées, les enseignants précisant qu'ils le font bien à l'écrit.

Par contre, certaines difficultés semblent spécifiques aux enseignants et d'autres, spécifiques aux chercheurs. Ainsi, une des difficultés premières identifiées par les enseignants est le temps nécessaire pour compléter la grille. De nombreuses réflexions ont émergé sur le temps qu'ils seraient prêts à consacrer au remplissage de la grille, sachant que de nombreux enseignants ne sont pas prêts à consacrer beaucoup de temps à l'enseignement de l'oral (Allen, 2017). Pour répondre à ces préoccupations, les enseignants pointent l'importance de créer des critères et des échelons de mesure faciles à utiliser. Une deuxième préoccupation principale des enseignants est d'offrir aux élèves une évaluation équitable sans trace de subjectivité. Pour y arriver, ils proposent de demander l'avis de l'élève évalué et des autres élèves. Les enseignants ont donc d'eux-mêmes, mis en évidence la pertinence potentielle de l'évaluation par les pairs dans l'évaluation de l'oral (Colognesi et al., 2020). Une dernière difficulté mise en évidence dans nos données est l'inadéquation de certains outils aux contraintes et réalités de leur métier (Coen et al., 2008 ; Coen et Pellegrini, 2011). Pour éviter cela, les enseignants mettent en évidence l'importance de se servir de situations déjà vécues en classe pour modifier la formulation de certains critères et échelons de mesure, de sorte qu'ils soient adaptés aux besoins des enseignants et des élèves, notamment pour qu'ils ne soient ni trop faciles ni trop difficiles pour des élèves de 10-12 ans, mais également pour qu'ils permettent à ces derniers de recevoir des rétroactions sur leurs performances.

De leur côté, la grande difficulté des chercheurs est d'obtenir une mesure complète, fine et précise de la performance des élèves, ce qui est cohérent avec les objectifs de la recherche (Dimmitt, 2009). Pour y répondre, les chercheurs mettent en évidence à plusieurs reprises que leur fonction leur permet de prendre le temps de compléter la grille (Gagnon et al., 2018). Ils sont donc prêts à retranscrire les propos des élèves. Les chercheurs proposent également de sortir du modèle classique de la grille critériée pour privilégier un outil en trois parties : une première partie prise de notes qui permet d'avoir une description rapide de ce qui a été fait par l'élève, une deuxième partie qui correspond à la grille en tant que telle avec tous les critères d'évaluation et une troisième partie qui est un guide d'utilisation qui permet à l'évaluateur de savoir comment utiliser la grille et qui reprend également tous les indicateurs de la grille pour chacun des critères et chacun des échelons de mesure. Pour répondre à cette préoccupation d'avoir une mesure juste et précise, les chercheurs attendent également un outil qui soit rigoureux dans la cotation. Les chercheurs ont également mis en évidence la

difficulté d'avoir un outil de mesure qui prend en compte les spécificités de l'oral sans être impacté par le prisme de l'écrit (Alrabadi, 2011). Pour répondre à cette préoccupation, il est selon eux important que l'outil soit créé sur base des caractéristiques de l'oral mises en évidence dans la littérature.

Dans notre **étude 4**, nous avons suivi une méthode rigoureuse pour consolider notre outil de mesure à destination des chercheurs (nous y reviendrons dans le point qui concerne notre objectif 3). Ce processus de construction nous permet de compléter les résultats de notre étude 1. Effectivement, dans cette démarche, les principales difficultés auxquelles nous avons été confrontées en tant que chercheurs ont été d'obtenir une bonne validité et une bonne fiabilité pour notre outil. Nous avons mis quatre processus en place pour les consolider. Premièrement, nous avons mené une étude pilote. Deuxièmement, nous avons suivi un processus itératif dans lequel nous avons procédé à 9 codages d'une quinzaine de vidéos et 18 réunions entre chercheurs pour améliorer l'outil. Troisièmement, nous avons pris le temps d'analyser la littérature. Quatrièmement, nous avons demandé de l'aide à des collègues chercheurs qui travaillent sur l'oral.

2.1.2 Visuel synthétique : notre apport relatif à l'objectif 1

La figure 19 propose un visuel synthétique des éléments essentiels liés à l'objectif 1. Dans le premier encadré de ce modèle, nous avons repris les difficultés rencontrées par les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent une grille d'évaluation de l'oral. Dans le deuxième encadré, nous avons repris les solutions possibles à ces difficultés et les actions concrètes que les enseignants et les chercheurs sont prêts à mettre en place pour y faire face lorsqu'ils construisent et utilisent une grille. Il est à noter qu'une même solution peut répondre à plusieurs points de difficultés. Pour ces deux encadrés, les éléments à gauche (en jaune) correspondent aux éléments soulevés par les enseignants et les éléments à droite (en orange) sont ceux identifiés par les chercheurs. Les éléments du milieu (en blanc) semblent, dans nos résultats, être d'égale importance pour les enseignants et les chercheurs.

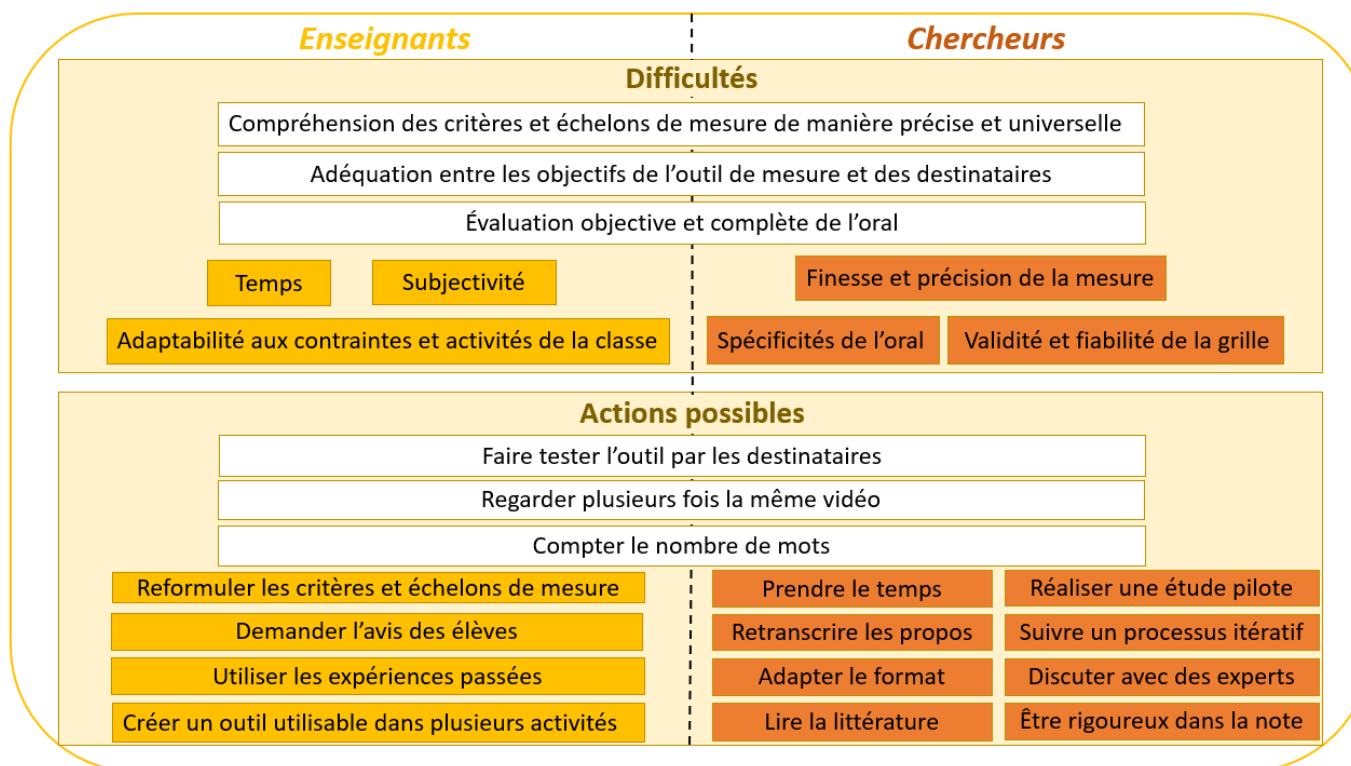


Figure 19. Modélisation des éléments à prendre en compte dans la construction d'une grille d'évaluation à destination des enseignants ou des chercheurs

2.2 Objectif 2 : déterminer la maîtrise de la compétence à résumer oralement des élèves de 10-12 ans

Pour montrer comment cet objectif a pu être atteint, nous répondons à notre deuxième question de recherche grâce aux données obtenues lors des **études 2, 3 et 5**. Ensuite, nous synthétiserons nos résultats grâce à un tableau récapitulatif.

2.2.1 Q2 - *Quelle maîtrise du résumé d'informations à l'oral ont les élèves de 10 à 12 ans dans différentes situations ?*

La question de recherche précédente nous a permis de réfléchir à comment mesurer les performances des élèves. Les résultats montrent que les points d'attention ne sont pas les mêmes lorsque ce sont les enseignants ou les chercheurs qui utilisent un outil de mesure. Nous avons donc voulu mesurer la maîtrise de la compétence à résumer oralement des élèves en nous ancrant dans ces deux milieux : l'enseignement et la recherche. Pour le milieu de la pratique, les enseignants ont mis en évidence qu'ils ne voulaient pas prendre trop de temps pour évaluer l'oral et qu'ils voulaient l'évaluer de manière juste en étant le moins subjectifs possible. Pour répondre à ces points d'attention, ils ont eux-mêmes proposé de faire appel aux élèves pour les aider dans l'évaluation. Nous avons donc voulu, dans notre **étude 2** tester un dispositif dans lequel se déroule un processus d'évaluation de l'oral par les pairs. Lors de ce processus, c'est la grille créée par les enseignants de l'**étude 1** qui a été utilisée par l'élève. C'est également cette grille qui a été utilisée par les chercheurs de référence pour évaluer les différentes productions réalisées.

Nous avons ensuite voulu tester notre version de l'outil à destination des chercheurs pour évaluer la maîtrise de la compétence à résumer oralement des élèves dans notre **étude 3**. Cette fois, c'est donc la grille créée par le groupe de chercheurs de l'étude 1 qui a été utilisée. Cependant, nous avons été confrontés à plusieurs difficultés. Premièrement, au vu de la mauvaise qualité des certaines vidéos, nous n'avons pas évalué les éléments non verbaux. Deuxièmement, pour analyser nos résultats, nous avons utilisé les composantes théoriques mises en évidence dans notre chapitre 1, mais nous avons peu de vérification empirique de la validité de ces composantes. Afin d'avoir des données plus propres et de pouvoir identifier des composantes spécifiques au résumé d'informations, nous avons donc été amenés à consolider notre outil de mesure dans notre **étude 4** pour créer ORAToR. Ensuite, dans notre **étude 5**, grâce à ORAToR nous avons mesuré la maîtrise de la compétence à résumer oralement des élèves dans trois tâches différentes.

Nous avons vu dans notre cadre théorique que le résumé d'informations peut recouvrir plusieurs caractéristiques différentes. Nous avons donc tenté dans l'**étude 2, 3 et 5** de mesurer la maîtrise de la compétence des élèves à résumer oralement dans différentes situations de communication, mais également à travers différents outils de mesure. Nous allons commencer par comparer les grilles et les tâches utilisées dans chacune de nos études. Ensuite, nous structurons la suite de cette section en fonction du type de situation rencontrée par les élèves pour résumer oralement. Nous allons ainsi présenter successivement la maîtrise qu'ont les élèves à résumer de l'information oralement : (1) lors d'une première prise de

parole, sans enseignement, (2) lors de réoralisations, avec ou sans dispositif d'enseignement et (3) quand ils disposent d'un temps de préparation et d'un support écrit.

2.2.1.1. Comparatif des outils de mesure utilisés dans l'étude 2, 3 et 5

Dans l'étude 2, 3 et 5, nous avons mesuré la compétence des élèves à réaliser un résumé. Cependant, pour ces trois tâches, les élèves ont réalisé des tâches de résumé différentes et ont été évalués au moyen de différents outils d'évaluation. Avant d'aborder les résultats obtenus, il nous a paru nécessaire de résumer leurs points communs (en vert) et leurs différences (en noir) au sein d'un tableau comparatif (voir tableau 18). La grille de l'étude 2 a été construite par les enseignants de notre étude 1 et la grille de l'étude 3 par les chercheurs de l'étude 1. Cette étude 3 a d'ailleurs servi d'étude pilote pour construire ORAToR qui a été l'outil de mesure utilisé dans l'étude 5. Les trois outils ont été construits en s'appuyant sur la littérature et plus précisément sur les 3 capacités de Dolz et al. (1993) et les composantes de Colognesi & Hanin (2020). Cependant, dans l'étude 3, les éléments non verbaux n'ont pas pu être évalués à cause de la mauvaise qualité du cadrage des vidéos récoltées. Les différents outils sont aussi composés d'une partie où l'évaluateur peut noter ce qui a été dit par l'orateur et une partie grille, composée de différents critères d'évaluation. Cependant, la partie prise de notes est plus complète dans l'étude 3 que dans l'étude 2 et c'est dans l'étude 5 qu'elle est la plus fournie. Par ailleurs la grille de l'étude 2 est composée de 14 critères, celles de l'étude 3 de 19 critères et celles de l'étude 5 de 24 critères.

Dans l'étude 2, les élèves devaient résumer le fonctionnement d'un jeu de société pour un élève plus jeune qu'eux. Dans l'étude 3, les élèves devaient résumer tout ce qu'ils savent soit sur le chat, le chien ou le lapin. Finalement, dans l'étude 5, les élèves avaient trois tâches à réaliser. Dans la première, ils devaient résumer tout ce qu'ils savent sur un animal ou appareil électronique de leur choix. Dans la deuxième, ils devaient résumer ce qu'ils savent sur les 5 sens et dans la dernière tâche, ils devaient résumer le dernier cours qu'ils avaient vus en histoire, en géographie ou en sciences.

Maintenant que nous avons clarifié les ressemblances et les différences entre les outils de mesure utilisés dans ces trois études, nous allons nous intéresser à la maîtrise du résumé par les élèves.

Tableau 18. Comparaison des outils de mesure et tâches utilisés pour évaluer la performance des élèves dans l'étude 2, 3 et 5.

	Étude 2	Étude 3	Étude 5
Grille utilisée pour coder les performances des élèves	Grille créée par les enseignants de l'étude 1	Grille créée par les chercheurs de l'étude 1	Utilisation d'ORAToR qui est une version de la grille de l'étude 3, améliorée par la chercheuse de référence de cette thèse en collaboration avec différents chercheurs.
Fondements pour construire les critères	Socle des compétences belge Dolz et al. (1993) Colognesi & Hanin (2020)	Socle des compétences belge Dolz et al. (1993) Colognesi & Hanin (2020) Dumais (2014)	Dolz et al. (1993) Colognesi & Hanin (2020) Dumais (2014)
Structure de la grille	Une partie prise de notes (sommaire) Une partie grille	Une partie prise de notes (plus complète que pour l'étude 2) Une partie grille Une partie guide d'utilisation de 2 pages	Une partie prise de notes (plus complète que pour l'étude 2 et l'étude 3) Une partie grille Une partie guide d'utilisation de 38 pages
Nombre de critère	14 critères	19 critères	24 critères
Composantes de Colognesi & Hanin (2020) évaluées	Toutes	Toutes sauf la composante non verbale	Toutes
Échelons de mesure	Intégrés dans la grille et très restreint. La grille est très proche d'une grille d'évaluation (non critériée).	Précisés dans le guide d'utilisation. Informations très restreintes et pas pour tous les critères.	Précisés dans le guide d'utilisation. Informations fournies pour chacun des critères.
Tâches réalisées par les élèves	Résumer les règles d'un jeu de société	Résumer les informations relatives à un de ces trois animaux : le chat, le chien ou le lapin	3 tâches ont été réalisées par les élèves : 1) Résumer un animal ou un appareil électronique de leur choix 2) Résumer ce que sont les 5 sens (avec l'aide d'un appui documentaire) 3) Résumer un cours qu'ils ont vu en classe (avec leur cours comme support)

2.2.1.2. Maîtrise des élèves de la compétence à résumer de l'information oralement lors d'une première prise de parole sans enseignement

Les vidéos de résumés que nous avons récoltées dans le cadre de cette thèse ont été réalisées par des élèves de 10-12 ans dans plusieurs contextes et plusieurs situations de communication.

Dans notre **étude 2**, les élèves devaient résumer les règles d'un jeu de société en s'appuyant sur des règles écrites qu'ils ont eu le temps de s'approprier. Dans ce dispositif, la première oralisation de ce résumé a été réalisée sans enseignement préalable et a été évaluée par la chercheuse de référence avec la grille créée par les enseignants de notre **étude 1**. De manière descriptive, la composante la moins bien maîtrisée est la composante *contenu* suivie de la composante *intention de communication* et la composante *organisation du message*. À l'inverse, c'est pour les aspects *grammaticaux et lexicaux* que les élèves ont les meilleurs résultats suivis des éléments *paraverbaux* et ensuite des éléments *non verbaux*. Pour chacune des six composantes évaluées, la moyenne des élèves est supérieure à la moitié.

À l'inverse, dans notre **étude 3**, où c'est la grille « chercheurs » qui a été utilisée pour mesurer la maîtrise du résumé oral par les élèves qui devaient résumer ce qu'ils savent sur un animal, les résultats mettent en évidence que pour les 5 composantes étudiées²⁷, la moyenne des 24 élèves participants est en dessous de la moitié pour trois de ces composantes. Plus précisément, c'est la composante liée aux *éléments paraverbaux* qui semble la mieux maîtrisée par les élèves. À l'inverse, c'est la composante liée à l'*organisation du message* qui est, en moyenne, la moins bien maîtrisée par les élèves. En effet, plusieurs élèves n'indiquent pas à leur interlocuteur le sujet de leur résumé et ils sont nombreux à ne pas conclure leur résumé. Par ailleurs, les connecteurs sont de manière générale peu utilisés et pas toujours employés adéquatement, ce qui ne permet pas une structure optimale des propos. Cette difficulté à utiliser les connecteurs dans ce type de tâche est souvent observée chez les élèves à la fin du primaire ou au début du secondaire (Daviault, 2011). En outre, aucun élève ne synthétise ses propos et une seule élève indique à son interlocuteur, lors de l'introduction, les éléments qu'elle va aborder dans la suite de sa prise de parole. Ces différents éléments semblent expliquer la contre-performance des élèves pour la composante *organisation du message*. Plus largement, certains élèves ne donnent pas beaucoup d'informations, ce qui ne permet pas au récepteur de se représenter l'animal résumé : ils ne donnent que 4 informations différentes alors que d'autres en donnent plus d'une vingtaine. Par ailleurs, plusieurs imprécisions apparaissent dans le discours de certains élèves, ce qui semble cohérent puisqu'ils doivent aller chercher les informations en mémoire à long terme (Sweller et al., 2011) et n'ont pas d'opportunité d'en vérifier la véracité. Plusieurs élèves utilisent également très peu de stratégies de communication comme des reformulations ou des explicitations des

²⁷ Pour rappel, dans l'étude 3 les éléments non verbaux n'ont pas été évalués, car dans certaines vidéos l'orateur n'était presque pas visible. Nous n'avons donc évalué que 5 composantes plutôt que les 6 mises en évidence dans notre cadre théorique.

informations données. Plusieurs marques d'inconfort apparaissent aussi, mettant en évidence le stress que la prise de parole peut engendrer (Stordeur et al., 2021). Dans le même sens, le discours est parfois plus orienté sur les expériences personnelles de l'élève que sur la transmission de l'information. L'intention de communication du résumé (Lentz, 2006 ; Stewart, 2009) n'est donc pas toujours bien cernée et respectée.

Si l'on observe la moyenne des élèves, les composantes semblent être mieux maîtrisées par les élèves dans l'**étude 2** comparativement à l'**étude 3**. Cette différence de maîtrise peut s'expliquer en partie parce que ce n'est pas la même tâche qui est résumée, il est peut-être plus facile de résumer un jeu de société qu'un animal. De plus, dans l'étude 2, la prise de parole est préparée pendant 10 minutes alors que dans l'étude 3, la première prise de parole se fait de manière spontanée. Par ailleurs, dans la construction de la grille utilisée dans l'**étude 3**, les chercheurs ont créé des échelons de mesure plus sévères que ceux de la grille créée par les enseignants pour l'étude 2. Effectivement, selon les chercheurs, il est important, pour avoir une mesure fine et précise, de ne pas faire attention, contrairement aux enseignants, aux ressentis des élèves puisque ces derniers n'auront pas accès à la grille.

Notre **étude 3** semble donc mettre en évidence que résumer oralement de manière spontanée n'est pas une compétence totalement maîtrisée par la plupart des élèves (de notre petit échantillon). Ces résultats ne semblent pas totalement étonnants puisque sélectionner des informations importantes est une compétence qui se développe tout au long de l'enfance et au début de l'adolescence (Mandin et al., 2012).

Dans notre **étude 5** nous avons mesuré la maîtrise des élèves pour les deux composantes identifiées par nos analyses factorielles exploratoires : la *composante contenu* et la *composante interaction* (nous y reviendrons dans la section suivante). Nous avons également fait des analyses descriptives pour chacun des critères retenus dans l'analyse factorielle exploratoire. Les résultats mettent en évidence que pour la *tâche animal*, qui correspond à la même tâche que celle de l'**étude 3**, les deux critères pour lesquels il y a le plus d'élèves qui obtiennent le score maximum sont les critères « *les éléments apparaissent de manière cohérente* » et « *l'orateur construit des énoncés corrects à l'oral* ». Ces critères appartiennent à la *composante contenu*. La maîtrise de ce dernier critère pourrait s'expliquer par le fait que les élèves sont en sixième primaire, et que la majorité des règles grammaticales relatives au français parlé sont maîtrisées à cet âge-là (Dahmoune, 2016). Dans la composante interaction, aucun élève n'obtient le minimum possible pour le critère lié au *débit* et ce pour les trois tâches, c'est donc un critère qui semble bien maîtrisé par les élèves. À l'inverse, les 4 critères pour lesquels il semble y avoir le plus d'élèves qui performent moins bien sont « *l'orateur utilise des mots spécifiquement en lien avec le sujet expliqué* » de la *composante contenu* et les critères « *l'orateur utilise de nombreux connecteurs* », « *l'orateur utilise des stratégies de communication* » et « *les interactions sont centrées sur le contenu* » de la *composante interaction*. On perçoit à nouveau ici la difficulté des élèves à utiliser des connecteurs (Davialt, 2011), mais également à utiliser des stratégies de communication comme la reformulation pour faciliter la compréhension du discours pour l'interlocuteur. Les élèves interagissent également peu, de manière pertinente, avec ce dernier. Pourtant, faire comprendre les informations à son destinataire est un enjeu central de la communication

(Bouchard, 2017). Aider les élèves à comprendre comment interagir paraît donc également être une piste intéressante à exploiter (Alrabadi, 2011).

Cependant, dans cette **étude 5**, nous avons également observé la maîtrise des élèves pour deux autres tâches : une tâche où ils expliquent les 5 sens en s'appuyant sur un appui documentaire qu'ils ne connaissent pas et avec un temps de préparation (*tâche 5 sens*) et une tâche où les élèves doivent résumer une thématique vue en cours en s'appuyant sur les supports de ce cours et en utilisant un temps de préparation (*tâche cours*)²⁸. Pour la *composante contenu* les résultats obtenus pour la tâche 1, ceux obtenus pour la tâche 2 et ceux obtenus pour la tâche 3 ne sont pas corrélés entre eux. Il semblerait donc que pour cette composante, la performance des élèves varie en fonction de la thématique et de la situation de communication, ce qui est cohérent avec le fait que les caractéristiques du résumé varient en fonction de ce qui est à résumer (Stewart, 2009). Nous faisons ainsi l'hypothèse que les élèves performant mieux dans cette composante lorsqu'ils maîtrisent bien le sujet à résumer, puisque leur expertise leur permettrait de donner plus facilement des informations pertinentes et correctes (Schnitz & Kürschner, 2007). Il serait donc possible qu'il soit important, pour résumer, de maîtriser le contenu à résumer. À l'inverse, pour la *composante interaction*, il y a une corrélation forte et positive entre les résultats obtenus pour la tâche 1, ceux obtenus pour la tâche 2 et ceux obtenus pour la tâche 3. Les éléments évalués dans cette composante semblent donc être plus transférables d'une tâche de résumé à l'autre.

Par ailleurs, les *composantes contenu* et *interaction* sont significativement mieux maîtrisées lors de la tâche cours que pour la tâche animal. La *composante interaction* est également significativement mieux maîtrisée dans la tâche cours que dans la tâche 5 sens. Cette meilleure maîtrise s'explique peut-être en partie par le fait que le contenu à résumer lors de la tâche cours était le contenu le mieux connu par les élèves puisqu'il venait d'être vu en cours. Les élèves étaient donc un peu plus experts (Sweller et al., 2011) de ce contenu, ce qui les a peut-être aidés à résumer. Il est intéressant de noter que les filles maîtrisent mieux la *composante interaction* que les garçons. Ces résultats ne sont pas étonnants puisque pour de nombreuses disciplines (comme le français, les mathématiques ou encore les sciences) il y a des différences de genre (Lafontaine et al., 2019). Néanmoins peu d'informations sont disponibles sur ce sujet, ce qui encourage à explorer davantage cette voie.

Au niveau des critères qui constituent ces composantes, quelques divergences apparaissent également. Les élèves ont tendance à donner plus d'informations pour la tâche 5 sens et la tâche cours que pour la tâche animal. Il y a également plus d'interaction pour la tâche 5 sens et la tâche cours et une moins bonne maîtrise de l'intonation et du regard. Pour le reste des critères, la dispersion des données semble plus ou moins similaire pour les trois tâches. Il semblerait donc que la maîtrise par les élèves du résumé d'informations à

²⁸ Nous précisons que dans cette étude 5, bien que les élèves aient réalisé trois productions orales, nous ne pouvons pas parler de réoralisation puisque le sujet résumé est différent d'une tâche à l'autre. Nous devons donc plutôt parler de tâches successives de prise de parole.

l'oral sans enseignement varie en fonction de la tâche réalisée même si certaines tendances générales apparaissent.

2.2.1.3. Maîtrise des élèves de la compétence à résumer de l'information oralement lors de réoralisations

Dans l'**étude 2**, nous avons voulu observer comment la performance des élèves évolue au cours des deux réoralisations qu'ils ont dû faire lors d'un dispositif d'enseignement de l'oral inspiré du dispositif *Itinéraires* (Colognesi & Lucchini, 2018a ; Colognesi et al., 2023). Entre la première oralisation et la deuxième, les élèves reçoivent un étayage de leur enseignant sur ce qu'on attend à trouver dans un résumé sur les règles d'un jeu de société. Entre la deuxième et la troisième prise de parole, les élèves font et obtiennent des feedbacks par les pairs. Les résultats de notre étude mettent en évidence que les scores totaux obtenus par les élèves lors de la troisième oralisation sont significativement plus élevés que lors de la première et deuxième oralisations. Si on regarde plus finement l'évolution des six composantes de l'oral mesurées, l'intention de communication et les éléments non verbaux augmentent significativement entre la première production et la dernière. Ces résultats sont cohérents avec ceux de l'**étude 3** où les élèves montrent moins de marques énonciatives lors de la réoralisation. Le non verbal est également mieux maîtrisé, peut-être parce qu'il a pu être réfléchi à l'avance pour être mieux mis au service de la prise de parole ou peut-être parce que moins de marques de stress sont visibles. Ces résultats tendent donc à confirmer l'intérêt de mettre en place un dispositif d'enseignement de l'oral (ex. Colognesi et al., 2023 ; Dolz & Gagnon, 2008 ; Sénéchal, 2016).

Cependant, nos résultats mettent également en évidence que l'amélioration des composantes n'est pas liée à la condition de l'évaluation par les pairs mise en place. Ainsi, il semblerait que l'utilisation d'une grille critériée lors d'un processus d'évaluation par les pairs n'a pas d'influence positive sur les apprentissages des élèves (Double et al., 2020). Cependant, les résultats de nos analyses qualitatives nous permettent d'avoir une vision plus nuancée. Par exemple, l'évaluation par les pairs sans utilisation de grille semble plus pertinente si l'objectif est de prendre le moins de temps possible pour ce processus. Les deux conditions avec grilles permettent quant à elles une évaluation plus complète. La condition grille libre semble être la condition pour laquelle les évaluateurs utilisent la grille de la manière la plus adéquate. Elle permet de les guider sans trop les entraver dans ce qu'ils doivent dire. Par contre, la condition grille imposée semble être la condition qui permet des réactions plus positives et proactives de la part des orateurs. Dans les trois conditions, il semble nécessaire de former les élèves à donner des commentaires pertinents. En ce sens, il serait peut-être pertinent de construire la grille avec les élèves pour qu'ils puissent mieux comprendre l'utilité de chacun des critères (Lafontaine, 2007). Par ailleurs, au vu du temps nécessaire pour réaliser une évaluation sur l'ensemble des composantes de l'oral, il semblerait intéressant de fragmenter l'apprentissage et de se centrer sur une seule composante à la fois.

Dans l'**étude 3**, nous avons voulu identifier l'effet d'une réoralisation sans intervention sur la maîtrise des composantes de l'oral par les élèves. Au niveau descriptif, pour trois des

cinq composantes mesurées (puisque nous le rappelons, la *composante non verbale* n'a pas été mesurée dans cette étude), les élèves performant en moyenne moins bien lors de la réoralisation. C'est pour la composante *situation de communication* et *contenu* qu'ils performant mieux, mais il n'y a aucune différence significative. Ainsi, la réoralisation sans enseignement explicite ne permet pas de développer la compétence à communiquer oralement des élèves. Plus précisément, il semble que cette réoralisation profite aux élèves qui ne donnent pas beaucoup d'informations lors de la première version, effectivement ceux-ci en donnent plus la deuxième fois. Cependant, les élèves qui donnent dès le départ beaucoup d'informations n'augmentent pas forcément leur nombre. D'ailleurs, certains élèves tendent à reprendre les mêmes informations qu'ils améliorent alors que d'autres donnent de nouvelles informations et produisent, *in fine*, un résumé très différent de leur première version. En ce sens, ces derniers ne profitent peut-être pas au mieux de l'occasion qu'ils ont d'améliorer ce qu'ils ont déjà dit. Des imprécisions dans les informations données apparaissent toujours dans les discours. Cependant, les marques de stress et d'inconfort ont pratiquement disparu lors de la deuxième version, ce qui tend à confirmer que les réoralisations peuvent servir à diminuer le stress des élèves lors de la prise de parole (Colognesi & Deschepper, 2022). Les élèves vont également moins interagir avec leur destinataire et utiliser moins de marques énonciatives. Par contre, ils vont un peu mieux introduire et conclure leur discours, mais l'utilisation des connecteurs est toujours minime et pas tout le temps appropriée.

Nous avons donc identifié les différences entre la maîtrise d'une réoralisation réalisée dans un contexte d'enseignement ou non. Dans la section suivante, nous avons également observé les différences de maîtrise des élèves en fonction de la situation de communication.

2.2.1.4. Maîtrise des élèves de la compétence à résumer en fonction du temps de préparation et de l'utilisation d'un support écrit

Notre **étude 3** n'a mis en évidence aucune amélioration des composantes de l'oral suite à une réoralisation. Pourtant, pour cette réoralisation, les élèves avaient également un petit temps de préparation avant la prise de parole. Il semble que ce temps n'ait pas permis un changement dans la maîtrise des élèves à réaliser un résumé oral. Ce constat est corroboré par notre **étude 5**. Effectivement, pour la tâche *5 sens* les élèves, pouvaient, s'ils le souhaitaient, prendre jusqu'à 10 minutes de temps de préparation et pour la tâche *cours* jusqu'à 5 minutes de temps de préparation. Nous avons observé qu'il n'y a aucune corrélation entre le temps de préparation pris par les élèves et leur maîtrise des composantes de l'oral (ici la *composante interaction* et la *composante contenu*). De ce fait, un court temps de préparation, qui est souvent donné dans un contexte classe, ne semble pas influencer la compétence des élèves à réaliser un résumé oral. On n'observe donc pas, dans le cadre de notre thèse, une différence entre l'oral spontané et préparé. Cependant, dans le cas de nos études, le temps de préparation a toujours été court. Si nous reprenons le continuum de Dumais et Ostiguy (2020), nous nous situons plutôt au début de celui-ci, ce qui correspond à la manière dont on a conceptualisé le résumé dans notre cadre théorique.

Nous avons également, dans nos études, comparé des situations où les élèves font un résumé sans ou avec un appui documentaire écrit (Pernet-Liu, 2016). Ainsi, dans notre

étude 3, lors de la réoralisation des élèves, la moitié a reçu un appui documentaire écrit alors que l'autre moitié n'a reçu aucune aide en plus. Nos analyses ne mettent en évidence aucune différence significative de performance entre les deux groupes. Par contre, de manière descriptive, les élèves sans appui documentaire ont une moyenne plus élevée que les élèves avec appui documentaire pour chacune des composantes de l'oral évaluées. Plus précisément, certains élèves reprennent directement dans leur discours des formulations trouvées sur l'appui documentaire. Mais ces formulations reprises à l'identique ne sont pas toujours facilement compréhensibles dans un discours oral et ne semblent pas toujours adaptées au reste des informations données par l'élève. Par ailleurs, il arrive que les élèves se trompent dans les informations qu'ils retransmettent du support écrit. Beaucoup d'élèves vont également ne prendre que des informations disponibles dans le support quitte à ne plus du tout parler de certaines informations qu'ils avaient évoquées dans leur première prise de parole. Ces résultats tendent à faire penser que l'écrit ne facilite pas toujours la prise de parole (Nonnon, 2002). Il peut même compliquer le discours notamment lorsque les élèves sont fragiles en lecture : ils se trouvent alors en double difficulté, celle de comprendre le texte lu et celle de produire un discours. Par ailleurs, le support écrit peut entraver les élèves en orientant (peut-être trop ?) ce qu'ils doivent dire (Cellier & Dreyfus, 2001 ; Nonnon, 2002). Nous avons également fait ce constat dans notre **étude 2**. Effectivement, lors du processus d'évaluation par les pairs, les élèves de la condition *grille imposée* avaient tendance à ne donner que des commentaires en lien avec les éléments de la grille, alors que dans la condition *sans grille*, les élèves pouvaient également pointer d'autres éléments. Ici nous ne sommes pas dans une production de résumé, mais bien dans la réalisation de commentaires pour autrui. Mais ces dernières correspondent également à une prise de parole spontanée. Et dans les deux cas, on voit que la présence d'un document écrit oriente le discours. C'est d'ailleurs dans les deux tâches de l'**étude 5** où il y a un support écrit que le temps de parole est le plus long, peut-être parce que ce support peut guider l'orateur dans ce qui peut être dit (Pernet-Liu, 2016).

Par ailleurs, nous observons encore que dans les différentes situations où les élèves reçoivent un appui documentaire, certains réalisent de la lecture pour autrui (Dumais & Ostiguy, 2019b). Effectivement, plusieurs élèves ne font que lire les informations remises sur le support (Pernet-Liu, 2016), ce qui peut engendrer des erreurs grammaticales liées à une mauvaise lecture du texte ou encore l'utilisation de structures syntaxiques plus proches du français écrit que du français parlé. Effectivement, le fait de lire les informations semble éloigner, dans le continuum communicatif de Koch et Oesterreicher (2001), le discours émis du domaine de l'immédiat pour l'approcher du domaine de la distance. C'est notamment le cas lors de la *tâche 5 sens* de notre **étude 5**. C'est aussi pour cette tâche que les élèves obtiennent, de manière descriptive, de moins bons scores pour les critères relatifs à l'intonation et au regard. Effectivement, pour passer d'un texte écrit à un texte oral, les élèves changent de modalité (Mahrer, 2019). En ce sens, il n'est pas toujours facile pour eux d'adapter leur discours aux spécificités de l'oral comme la gestion de l'interlocuteur ou les éléments paraverbaux (Nonnon, 2002 ; Pernet-Liu, 2016). Il arrive donc fréquemment que les élèves trop ancrés dans l'écrit aient des difficultés à rendre leur discours passionnant à écouter (Nonnon, 2002 ; Pernet-Liu, 2016). D'ailleurs nos résultats mettent en évidence que

lors de la *tâche 5 sens* de l'**étude 5**, les élèves qui durant le temps de préparation ont mis du fluo ou écrit sur l'appui documentaire, performant moins bien dans la *composante interaction* que ceux qui n'ont pas annoté leur appui documentaire (et qui l'ont peut-être moins utilisé). Par ailleurs, cette tendance à lire le support est également observée pour la tâche cours de notre **étude 5** même si cela apparaît de manière moins fréquente, peut-être parce que l'appui documentaire est composé de plusieurs pages ou parce que les élèves viennent de voir en cours le sujet résumé. Mais dans tous les cas, nos études mettent en évidence la tendance des élèves à (sur) utiliser l'écrit lorsqu'il est disponible, ce qui est cohérent avec le fait que de nombreux élèves trouvent l'écrit rassurant (Cellier & Dreyfus, 2001 ; Nonnon, 2002).

L'écrit peut également être utilisé comme écrit intermédiaire, notamment pour préparer ce qui va être dit (Cellier & Dreyfus, 2001, 2002). Dans notre **étude 5**, nous avons observé s'il y a une différence de performance entre les élèves qui utilisent une feuille de brouillon et ceux qui ne le font pas. Il semblerait qu'il n'y ait pas de différence significative entre ces deux manières de fonctionner dans la maîtrise des deux composantes. L'écrit n'est donc pas forcément un passage facilitant la prise de parole, contrairement à ce que peuvent penser les élèves (Cellier & Dreyfus, 2001). Étudier l'effet de l'enseignement de l'utilisation efficace de l'écrit paraît être une piste pertinente pour savoir si l'écrit entrave toujours la prise de parole ou si nos résultats sont influencés par le fait que les élèves ne savent pas comment l'utiliser.

2.2.2 Visuel synthétique : notre apport relatif à l'objectif 2

Nous avons utilisé les résultats obtenus dans nos **études 2, 3 et 5** pour réaliser un tableau synthèse de la maîtrise de la compétence à résumer oralement des élèves de 10-12 ans dans différentes situations de communication (voir tableau 19). Dans la première colonne, nous avons remis les résultats trouvés dans l'**étude 2**, dans la deuxième colonne, ceux de l'**étude 3** et dans la dernière colonne, ceux de l'**étude 5**. La première ligne comprend des informations globales sur la maîtrise des élèves pour les composantes étudiées dans chacune des études. La deuxième ligne reprend les forces et les faiblesses des élèves lors d'une première prise de parole sans enseignement préalable. La troisième ligne reprend l'évolution de la qualité des productions des élèves lors de réoralisations. Les trois dernières lignes mettent en exergue l'influence de l'appui documentaire, de l'utilisation d'une feuille de brouillon et d'un temps de préparation sur le résumé des élèves. Les éléments mis en vert correspondent aux résultats considérés comme semblables dans les trois études réalisées (et donc dans les trois colonnes du tableau).

Tableau 19. Synthèse de la maîtrise des élèves de 11-12 ans de la compétence à résumer oralement dans différentes situations

		Maîtrise par les élèves de 10 – 12 ans de la compétence à résumer oralement		
		Outil de mesure à destination des enseignants dans un dispositif d'enseignement	Outil de mesure à destination des chercheurs sans dispositif d'enseignement	Version finalisée d'ORAToR pour trois tâches de résumé différentes sans dispositif d'enseignement
Niveau global de maîtrise		Moyenne des élèves > de la moitié	Moyenne des élèves > de la moitié pour 2 composantes sur 5	Grande variabilité entre les critères Pour le trois tâches : - Composante interaction : corrélation ++ - Composante contenu : pas de corrélation
Niveau de maîtrise des élèves dans une première prise de parole sans enseignement préalable	Éléments les mieux maîtrisés	Aspects grammaticaux et lexicaux Aspects paraverbaux	Aspects paraverbaux	Critère lié aux aspects grammaticaux Critère lié au débit Composante interaction > pour les filles Aspect lié au fait de ne pas faire d'allers-retours
	Éléments les moins bien maîtrisés	Aspects liés au contenu Aspects liés à la situation de communication Aspects liés à la structure	Parfois peu d'informations et imprécisions Peu de stratégie de communication Pauvre utilisation des connecteurs et peu de planification	Critère lié au nombre d'informations Critères liés à l'interaction et aux stratégies de communications Critères liés à l'utilisation des connecteurs Critère lié au lexique
Niveau de maîtrise lors de réoralisations		Amélioration lors de la troisième production des élèves	Profite aux élèves qui ne donnent pas beaucoup d'informations lors de la première prise de parole Moins de marques énonciatives et de stress Pas de différences significatives entre les deux oralisations	Pas analysé
Influence de l'appui documentaire écrit s		Pas analysé	Pas de différences significatives Éléments paraverbaux moins bien maîtrisés Informations majoritairement reprises du support écrit avec certaines imprécisions ou avec un manque de pertinence	Présence de lecture pour autrui : moins bonne maîtrise de l'intonation et du regard Composantes contenu et interaction mieux maîtrisées lorsque l'appui documentaire est connu Composante interaction moins bien maîtrisée avec une utilisation du fluo sur le document + d'informations données & temps de parole plus long avec support
Influence de la feuille de brouillon		Pas analysé	Pas analysé	Pas de différences observées
Influence du temps de préparation		Pas analysé	Pas de différences observées	Pas de différences observées

2.3 Objectif 3 : caractériser le résumé d'informations à l'oral via l'élaboration d'un outil de mesure

Pour atteindre notre dernier objectif, nous avons suivi une démarche de construction d'un outil fiable pour mesurer la maîtrise des élèves à résumer oralement et, partant, arriver à caractériser ce qu'est un résumé d'informations à l'oral. Nous présenterons donc dans cette section comment nous nous y sommes pris pour mesurer le résumé d'informations à l'oral grâce à notre outil ORAToR afin de répondre à notre troisième question de recherche relative à l'identification des composantes de l'oral. Ces éléments nous permettront ensuite d'alimenter notre objectif 3 qui est de caractériser le résumé d'informations à l'oral.

2.3.1 Mesurer la compétence des élèves à résumer dans un contexte de recherche : le développement d'ORAToR

Dans le cadre théorique, nous avons identifié que les études ancrées dans la didactique de l'oral ont tendance à obtenir des résultats qui permettent une compréhension fine des processus en jeu, mais qui sont difficilement généralisables, parce que les mesures des performances se font sur 2 ou 3 élèves (Hassan, 2011). À l'inverse, les études ancrées dans la psychométrie s'attachent à vérifier la réplicabilité des données obtenues, mais la validité écologique de celles-ci peut être mise en danger (Kihlstrom, 2021) puisque l'oral est mesuré de manière fractionnée. Dans le cadre de cette thèse, nous avons tenté d'allier les forces de ces deux types d'approches tout en minimisant les difficultés relatives à celles-ci. Plus précisément, nous avons construit une grille critériée, à destination des chercheurs, pour laquelle nous avons vérifié avec des analyses quantitatives la validité et la fiabilité. Pour y arriver, nous avons dans l'**étude 1** mis en évidence les difficultés des chercheurs lorsqu'ils utilisent une grille critériée ainsi que les solutions qu'ils proposent pour les contrer. Nous avons veillé à intégrer ces solutions à notre outil pour qu'il soit le plus complet et clair possible. Nous avons ensuite mené une étude pilote (correspondant à l'**étude 3**) où nous avons récolté 48 productions d'élèves afin de tester l'outil construit. Finalement, nous avons demandé à 105 autres élèves de réaliser un résumé oral et c'est l'entièreté de ces résumés, filmés, que nous avons codés avec notre outil de mesure pour identifier les composantes du résumé d'informations.

L'utilisation d'une grille critériée nous a permis d'avoir une approche systématique où tous les éléments de la production de chaque élève ont pu être codés et où les mêmes critères ont été observés pour tous les élèves (Aslim Yétis, 2017 ; Berthiaume et al., 2011 ; Panaderon & Jonsson, 2020). Nous avons également veillé à ce que la grille soit constituée de critères correspondant à toutes les capacités de Dolz et al., (1993) et objets de l'oral (Dumais, 2015) faisant sens pour le résumé d'informations. Notre démarche voulait ainsi répondre au manque d'outil valide et fiable disponible dans la littérature qui mesure tous les aspects de l'oral (Mercer et al., 2017). C'est pourquoi, comme proposé par les chercheurs de notre **étude 1**, nous avons également créé un guide d'utilisation complet pour qu'ORAToR puisse être utilisé par d'autres chercheurs.

Cependant, la construction de cet outil de mesure, en ce compris la vérification de sa validité et de sa fiabilité, est un processus qui prend du temps et qui peut s'avérer chronophage (Martin et al., 2016 ; Reddy, 2011). L'entièreté du processus nous a d'ailleurs pris 3 ans. Pourtant ce processus nous paraît indispensable, puisqu'en soi une grille critériée n'est pas obligatoirement valide et fiable (Panadero & Jonsson, 2020). Or, ce sont des essentiels dans le domaine de la recherche pour mesurer ce que l'on veut vraiment mesurer et donc pour transmettre des résultats qui ont du sens (Chénier, 2017). Nous recommandons donc, pour mesurer adéquatement l'oral, de vérifier la validité et la fiabilité de l'outil utilisé et de les consolider via différentes étapes. Pour cela, nous allons préciser les éléments mis en place dans notre thèse pour assurer la validité et la fiabilité d'ORAToR (et qui sont également repris dans le schéma synthèse de l'objectif 1 dans les actions possibles pour les chercheurs).

Pour consolider la validité, la lecture de la littérature (Rochford & Borchert, 2011) nous a permis de cerner ce qui peut être évalué dans une prestation orale et ce qui fait partie ou non du résumé. La prise d'avis de trois experts dans le domaine de l'oral ne participant pas au projet, comme le suggèrent Agan et Deniz (2019) et Reddy (2011), nous a également amenés à compléter notre outil et de vérifier l'adéquation entre la tâche proposée et nos objectifs de recherche (Alrabadi, 2011). Par ailleurs, la mise en place d'une étude pilote (Martin et al., 2016 ; Rochford & Borchert, 2011) nous a permis de récolter des vidéos d'élèves réalisant un résumé selon la tâche demandée. Ces vidéos nous ont donné l'occasion d'ancrer notre démarche dans un processus itératif (Rochford & Borchert, 2011) dans lequel nous avons pu :

- 1) regarder les vidéos
- 2) tester la grille
- 3) discuter entre chercheurs pour identifier les difficultés observées
- 4) analyser la littérature pour trouver des solutions
- 5) modifier la grille.

Ce cycle a été suivi dans son entièreté ou en partie à de nombreuses reprises jusqu'à arriver à une certaine saturation des propositions de modifications. Ainsi, ce processus itératif a été au cœur de notre démarche afin d'augmenter le plus possible la validité de contenu (Laveault & Grégoire, 2002) de notre outil. Effectivement, ancrer notre réflexion dans de vraies productions d'élèves a favorisé l'identification de ce qu'ils font réellement lors de la réalisation d'un résumé à l'oral et donc de créer des critères adaptés aux performances réelles des élèves. Nous avons donc vérifié que la grille puisse être utilisée pour les performances reprises dans les 48 vidéos récoltées dans notre étude pilote, et ce, pour essayer de prévoir au mieux les différentes situations de résumé à l'oral possibles et éviter le risque que la grille ne soit pas adaptée à l'une de celles-ci (Balan & Jonsson, 2018). Le visionnage de ces vidéos nous a également donné l'occasion d'adapter nos échelons de mesure de sorte à ne pas avoir des attentes trop élevées ou trop faibles par rapport aux compétences réelles des élèves. Effectivement, au vu du peu d'informations sur la maîtrise du langage des élèves de 11 ou 12 ans (Dahmoune, 2016), identifier les attendus possibles n'est pas une chose évidente, utiliser de vraies performances d'élèves semble donc pertinent pour guider ce processus.

L'étude pilote a également été essentielle pour améliorer la fiabilité de notre outil (Laveault & Grégoire, 2002). Effectivement, dans les vidéos qui y ont été récoltées, nous avons perdu beaucoup d'informations à cause de la mauvaise qualité du son et du cadrage. Des consignes plus strictes ont donc été appliquées par la suite pour avoir une mesure de qualité. Par ailleurs, notre processus itératif nous a également amenés à augmenter la fiabilité interjuge de notre outil. En effet, nous avons mesuré l'ICC ou le kappa pondéré de chacun des critères à différentes reprises lors de ce processus. Le codage de vidéos permettant cette mesure a été fait avec différents chercheurs et avec chacun de ceux-ci, des discussions sur la compréhension des critères ont été réalisées (Berthiaume et al., 2011 ; Dunbar et al., 2006). Ces démarches ont donné matière à préciser notre guide d'utilisation de l'outil afin de diminuer le plus possible les divergences dans la compréhension des critères et des échelons de mesure (Berthiaume et al., 2011).

Cependant, pour mesurer un résumé d'informations à l'oral, certaines difficultés apparaissent. Premièrement, dans un résumé, les élèves doivent donner des informations condensées sur un sujet (Lentz, 2006 ; Mandin, 2012). Ainsi, la connaissance du sujet à résumer peut influencer la performance de l'élève. Il est donc difficile de distinguer la compétence à résumer des élèves de leurs connaissances préalables. D'ailleurs, pour 37 élèves sur les 77 ayant participé à notre étude 5, nous avons les notes obtenues lors de l'interrogation portant sur le sujet résumé qu'ils avaient vu en cours. Nous avons donc réalisé des corrélations entre les notes obtenues à cette interrogation et les scores obtenus pour la composante interaction et la composante contenu. Nous avons trouvé une corrélation significative, positive et modérée entre la note à l'interrogation et la composante interaction alors que nous avons trouvé une corrélation significative, négative et modérée entre cette note et la composante contenu. Ce dernier résultat semble d'ailleurs surprenant, il serait donc intéressant de creuser davantage ce lien dans des études futures. Ces résultats renforcent également l'hypothèse de la présence d'un lien entre les connaissances d'un sujet et le résumé réalisé sur ce sujet. Pour tenter de contrer ce biais lié aux connaissances des élèves, nous avons fait le choix de demander aux élèves de résumer ce qu'ils savent d'un animal ou d'un appareil électronique de leur choix, car ils peuvent en rencontrer ou en disposer dans leur vie de tous les jours et donc à avoir des informations sur ces sujets-là. Cependant, il est à noter que l'expertise des élèves peut quand même varier en fonction de leur intérêt ou de la présence plus ou moins forte d'animaux ou d'appareils électroniques dans leur vie quotidienne. Pour contrer également cette difficulté liée à la connaissance des élèves du sujet choisi, nous leur avons demandé de réaliser une tâche où ils devaient résumer ce qu'ils avaient vu lors de leur dernier cours d'histoire, de géographie ou de sciences en s'appuyant sur leur cours. Mais comme celui-ci était différent d'une classe à l'autre, cela a compliqué l'évaluation de la tâche via ORAToR, notamment pour que l'évaluation des différents critères soit comparable d'une classe à l'autre et d'un évaluateur à l'autre, ce qui a probablement amené d'autres biais dans les mesures réalisées. Dans le même ordre d'idée, pour contrecarrer le risque mis en évidence par Mercer et al., (2017) de n'évaluer qu'une petite partie des compétences des élèves strictement liée à une tâche, et non pas la compétence dans son ensemble, ORAToR a été construit de sorte qu'il puisse être modifié afin de convenir également à l'évaluation d'autres tâches. En ce sens, pour avoir une vision globale de la

compétence des élèves, il semble pertinent de les évaluer au moyen de plusieurs tâches de résumé différentes.

Deuxièmement, nous avons été confrontés au fait que la grille permet plus facilement d'évaluer ce que les élèves font déjà que ce qu'ils ne font pas encore (Gagnon et al., 2018). Par exemple, nous avons un critère pour lequel nous devons évaluer si les élèves fournissent à l'interlocuteur un plan de ce qui va suivre ou une synthèse des différents éléments déjà dits. Même si nous pensons que c'est un critère pertinent pour évaluer le résumé, presque aucun élève n'a utilisé ce type de procédé. La variance de réponses pour ce critère était donc très faible, ce qui a rendu difficile l'utilisation de ce critère dans des analyses statistiques. Il n'est donc pas étonnant que ce critère n'ait pas été retenu dans le modèle de notre analyse factorielle exploratoire.

Troisièmement, certaines caractéristiques du résumé étaient particulièrement compliquées à mesurer. Effectivement, l'objectif du résumé est de donner des informations sur un sujet de manière condensée (Lentz, 2006 ; Mandin, 2012). Il est cependant particulièrement difficile de mesurer, via un critère objectivable, si les informations sont condensées ou non. D'autant plus, lorsque le résumé se réalise sur la base des connaissances préalables des élèves et non pas à partir d'un texte source écrit ou oral. Pour évaluer cette notion, nous avons utilisé trois critères : le nombre d'informations, le nombre de catégories d'informations (pour vérifier que l'orateur aborde bien toutes les notions relatives au sujet résumé) et la pertinence des informations (pour vérifier que l'orateur ne traite que les éléments importants). Cependant, cette manière de faire est imparfaite et ne mesure pas vraiment la compétence des élèves à condenser les informations. D'autant plus que pour certains critères de notre outil, les élèves ont plus de probabilités d'obtenir des scores élevés s'ils parlent beaucoup (ex. nombre d'information, nombre de catégories, nombre d'interaction pertinente...), alors que l'essence même du résumé tend à valoriser les prises de paroles courtes. À l'inverse pour certains critères, les élèves risquent de faire plus d'erreurs s'ils parlent beaucoup (ex. nombre d'allers-retours dans les catégories d'idées, nombre d'erreurs grammaticales selon les caractéristiques du français parlé...), alors que ce n'est pas ce qui est examiné dans ces critères-là. La validité d'ORAToR est donc fragilisée sur cette question, car l'effet de certains critères peut être confondu avec celui du temps de prise de parole (et en corollaire la quantité d'informations fournie).

Quatrièmement, lors de la construction d'ORAToR, nous avons également été confrontés à certaines difficultés liées à l'utilisation de grilles critériées, difficultés déjà mises en évidence par d'autres chercheurs (Panadero & Jonsson, 2020). Tout d'abord, nous avons éprouvé des difficultés à formuler certains critères. Par exemple, nous avons voulu intégrer le type émotionnel mis en évidence dans la typologie de Dumais (2015). Cependant, nous n'avons pas réussi à formuler un critère et des échelons de mesure qui permettent de mesurer cet élément-là, ce qui met en évidence la difficulté à traduire certains phénomènes en critère observables et objectivables (Balan & Jonsson, 2018). D'ailleurs, malgré notre étude pilote, nous avons quand même été confrontés à des performances d'élèves pour lesquels les critères et échelons de mesure d'ORAToR n'étaient pas suffisamment complets, ce qui met en évidence la difficulté de représenter toutes les réalités possibles via des critères (Balan &

Jonsson, 2018). En outre, nous avons éprouvé des difficultés à construire des échelons de mesure compréhensibles de la même manière par tous les évaluateurs (Berthiaume et al., 2011). En ce sens, il a été compliqué d'obtenir une bonne fiabilité interjuge, d'autant plus pour certains critères liés à la cohérence du discours (Gagnon et al., 2018), à la pertinence des informations ou encore aux éléments paraverbaux. Nous pensons que ces résultats s'expliquent par la difficulté pour ces critères et les échelons de mesure associés, de mettre des mots sur des processus difficilement saisissables. Nous avons également eu des difficultés à obtenir un bon coefficient de fiabilité interjuge pour le critère reprenant le nombre d'informations erronées données par l'élève, car ce critère et son évaluation sont directement influencés par la connaissance du sujet résumé par l'évaluateur. Nous avons également observé des effets plafonds et des effets planchers. Effectivement, pour certains critères, il était difficile de distinguer les bonnes performances des très bonnes performances et les pauvres performances des très mauvaises performances. Pour certains critères, nous avons également un effet médian où très peu d'élèves obtiennent les scores aux extrémités de l'échelle de mesure.

De ce fait, malgré les nombreuses discussions entre évaluateurs (Berthiaume et al., 2011 ; Dunbar et al., 2006), la fiabilité de plusieurs critères d'ORAToR est considérée comme pauvre ou modérée. Nos résultats semblent ajouter un argument supplémentaire aux études qui mettent en évidence la difficulté d'obtenir une bonne fiabilité interjuge avec une grille (Panadero & Jonsson, 2020). Nous pensons également que l'éphémérité de l'oral et donc la difficulté de l'appréhender (Garcia-Debanco, 1999) ont augmenté ces difficultés déjà mises en évidence dans la littérature. Par ailleurs, les critères de notre grille sont nombreux, ce qui fait que le codage des vidéos prend du temps et nécessite une certaine charge cognitive (Sweller et al., 2011), même si notre première étude montrait que les chercheurs sont d'accord pour cela. Cette charge semble d'ailleurs renforcée par le fait que l'évaluateur n'a pas de trace de ce qui est dit par les élèves et doit donc garder en mémoire de travail différents éléments de leurs discours. En ce sens, nous posons l'hypothèse qu'il était difficile d'obtenir des coefficients interjuges pour chacun des critères, notamment à cause de la longueur du processus à réaliser. Peut-être qu'il aurait été plus facile d'obtenir un bon accord interjuge si la grille avait été fractionnée et les critères testés petit à petit et non pas tous en même temps.

Par ailleurs, pour la tâche 2 et la tâche 3²⁹ la fiabilité interjuge calculée sur les scores moyens obtenus pour la composante interaction correspondent à une fiabilité excellente (Koo & Li, 2016). Nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'il est plus facile d'obtenir une bonne fiabilité interjuge pour une impression globale sur cette composante plutôt que pour des critères évalués indépendamment les uns des autres. Ces résultats semblent cohérents avec une étude réalisée en parallèle de cette thèse où nous avons mis en évidence que pour évaluer les éléments paraverbaux d'une performance orale, une évaluation holistique absolue avec un guide de notation explicite semble plus adéquate qu'une évaluation analytique absolue réalisée avec une grille critériée (Wiertz et al., 2024). Ces résultats sont intéressants

²⁹ Pour rappel, nos données ne nous ont pas permis de réaliser ces analyses pour la tâche 1.

puisqu'aussi bien dans l'enseignement que dans la recherche, c'est souvent le score moyen qui est utilisé pour évaluer l'élève ou mesurer ses performances ; il est donc rassurant que les ICC du score moyen relatif à la composante interaction correspondent à une fiabilité excellente. Cependant, pour la composante contenu, la fiabilité interjuge est considérée comme modérée pour la tâche 2 et comme bonne pour la tâche 3. Il semble donc que l'apport de calculer l'ICC sur un score moyen plutôt que sur chacun des critères indépendants est moins important, et renforce la limite pointée *supra* relative à la difficulté d'obtenir une bonne fiabilité interjuge avec notre outil : ORAToR. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que distinguer les 4 critères de la composante contenu serait plus facile que distinguer les uns des autres les 8 critères de la composante interaction, ce qui semble cohérent puisque dans la composante contenu les quatre critères sont situés aux deux opposés de cette composante, que l'alpha de Cronbach est moins élevé pour la composante contenu que pour la composante interaction et que dans la composante interaction certains critères (comme ceux liés à l'intonation ou aux pauses) sont moins objectivables et donc plus difficilement évaluable avec une grille.

Ainsi, malgré notre objectif d'allier les forces des études ancrées dans la didactique de l'oral et celles ancrées dans la psychométrie afin de proposer un outil valide et fiable adapté à une tâche qui permet de mesurer l'oral dans sa globalité, certaines difficultés apparaissent encore. Notre travail de thèse confirme donc les difficultés relatives à l'évaluation de l'oral qui ne concernent pas uniquement le domaine de l'enseignement, mais également celui de la recherche.

Toutes ces difficultés nous ont amenés à nous interroger sur la pertinence de travailler avec une grille d'évaluation critériée pour mesurer l'oral. Effectivement, nous avons pris le parti de nous inscrire dans une approche analytique non comparative (Landrieu et al., 2022), mais peut-être que d'autres méthodes d'évaluation pourraient mieux mesurer les tâches proposées aux élèves. Nous y reviendrons dans nos perspectives de recherche, mais, par exemple, nous aurions pu travailler avec une approche holistique, qui permet une évaluation rapide et facile de la performance des élèves (Barkaoui, 2010 ; Landrieu et al., 2022). Nous aurions pu également travailler avec une approche comparative où les productions d'élèves, pour être évaluées, sont comparées à d'autres productions et où l'évaluation peut être plus valide et fiable que l'approche analytique absolue (Landrieu et al., 2022 ; Lesterhuis et al., 2018).

Pour la suite de ce travail, nous invitons le lecteur à garder en tête les forces et faiblesses d'ORAToR présentées dans cette section puisque c'est cet outil qui a été utilisé pour analyser les données employées dans la mise en évidence des composantes du résumé d'informations présentées dans la section suivante. La version complète utilisée pour coder nos données est disponible en annexe 1.

2.3.2 Q3 - Quelles sont les composantes du résumé d'informations à l'oral ?

Différentes typologies de l'oral existent dans la littérature, mais elles ont été créées via des démarches théoriques (eg., Dolz et al., 1993 ; Dumais, 2016). Nous avons donc voulu,

pour mieux cerner le résumé d'informations à l'oral, identifier les composantes qui lui sont propres via des analyses factorielles exploratoires. Pour cela, nous avons demandé, dans notre **étude 4**, à 105 élèves de sixième primaire de résumer tout ce qu'ils savent sur un animal ou un appareil électronique de leur choix. Nous avons ensuite codé les discours réalisés grâce à ORAToR. Après cela, nous avons réalisé une analyse factorielle exploratoire qui met en évidence trois composantes de l'oral qui émergent de nos données.

La première composante a été nommée *contenu*. Cette composante est constituée de 7 critères qui alimentent la question « *qu'est-ce que l'orateur donne comme informations pour nourrir son résumé ?* ». Dans cette composante, on retrouve les éléments en lien avec le nombre et le type d'idées transmises, les stratégies utilisées pour alimenter le discours (reformulation, explicitation de certains éléments...), l'utilisation des connecteurs, le respect des consignes données (vérification que c'est bien un résumé qui est réalisé et pas un autre type de discours) et la présence d'un lexique spécifique à la thématique résumée. On trouve donc dans cette composante tout ce qui a trait aux informations données et à leurs liens. Un autre point commun des critères de cette composante, c'est qu'ils auraient également pu être utilisés pour évaluer un résumé écrit (Lentz, 2006 ; Stewart, 2009). Il est intéressant de noter que tous les critères de cette première composante ont tendance à être mieux remplis lorsque le temps de prise de parole augmente. Effectivement, au plus l'orateur prend la parole, au plus il peut donner des idées, des connecteurs, des mots spécifiquement en lien avec le sujet... Pourtant, comme déjà discuté, le but du résumé étant de donner des informations de manière condensée, il n'est pas toujours pertinent de prendre longtemps la parole. Il semblerait donc que les choix liés à la manière d'évaluer ces critères influencent fortement cette composante, ce qui peut questionner en partie sa validité.

Une deuxième composante qui émerge de nos analyses est la composante *clarté*, constituée de 6 critères qui peuvent répondre à la question « *à quoi l'orateur est-il attentif pour rendre son message compréhensible ?* ». Les critères constituant cette composante évaluent la pertinence des idées données et le fait de rester centré sur les informations à transmettre et non sur les ressentis, mais également la structure du message, plus précisément le fait d'avoir une suite logique dans les informations transmises, ainsi que le respect des caractéristiques propres au français parlé. Pour ce dernier critère, nous avons veillé à construire des indicateurs qui permettent de n'identifier que les erreurs grammaticales qui le sont selon les codes de l'oral et non de l'écrit (Alrabadi, 2011 ; Dumais & Ostiguy, 2019a). Ces différents critères pourraient également être utilisés pour évaluer un résumé écrit (Lentz, 2006 ; Stewart, 2009). En plus de ces critères, la composante clarté est également composée des critères relatifs au volume et au débit utilisés par l'orateur. Ces deux derniers critères sont spécifiques à l'oralité (Alrabadi, 2011).

La troisième composante qui ressort de nos analyses est nommée *interaction* et les critères qui constituent cette composante peuvent répondre à la question « *Comment l'orateur maintient-il l'attention de son interlocuteur ?* ». Cette composante comprend 5 critères qui évaluent l'adéquation des gestes utilisés par l'orateur, le regard, l'intonation, mais également les interactions présentes dans le discours qui permettent d'alimenter ce dernier (ex. vérification de la compréhension, utilisation du prénom de l'interlocuteur...). L'ensemble de

ces critères peuvent être reliés à une des trois grandes spécificités de l'oral : les traits d'oralité, le non verbal et les règles du jeu social (Alrabadi, 2011).

Cependant, les trois composantes dans notre modèle sont constituées, en tout, de 18 critères. Pourtant, ORAToR était constitué initialement de 24 critères qui étaient le fruit de notre démarche axée sur un processus itératif (Rochford & Borchert, 2011). Il y a donc 6 critères que nous avons dû retirer d'ORAToR. Tout d'abord, nous avons enlevé les deux critères évaluant comment l'orateur introduit et conclut ce discours. Cette décision est cohérente avec le fait que nous avons établi que le résumé se fait en petit comité de manière moins formelle qu'un exposé. Le critère « *l'orateur élabore les informations données* » n'a également pas été retenu. En effet, *in fine*, le résumé a pour but d'aller à l'essentiel (Lentz, 2006 ; Mandin, 2012), et donc élaborer les idées ne semble donc pas être un essentiel. Nous avons également supprimé le critère « *le discours est ponctué d'éléments qui le font avancer* » (ex. élément de planification et de synthèse). Pour ce critère, nous pouvons constater que très peu d'élèves reçoivent plus de 1/5, de ce fait la variance trouvée par ce critère est très faible, ce qui explique qu'il n'ait pas été repris dans notre modèle. Le critère « *les éléments amenés ne sont pas erronés* » n'a également pas été retenu dans le modèle. Pourtant, dans la conceptualisation du résumé écrit, la précision des informations transmises est un élément clé. En effet, il semble important de ne pas transmettre d'informations incorrectes à l'interlocuteur. Une piste qui expliciterait pourquoi le critère ne se retrouve pas dans le modèle est sa difficulté à le mesurer. Effectivement, les évaluateurs ne sont pas des experts du sujet expliqué, il est donc parfois difficile pour eux de repérer une information erronée (ex. lorsque l'élève parle des mois de gestation de la girafe). C'est d'ailleurs le critère pour lequel on a eu le moins bon coefficient de fiabilité interjuge. Finalement, le dernier critère que nous n'avons pas sélectionné dans le modèle est le critère « *l'orateur utilise la feuille de brouillon adéquatement* ». En effet, la formulation de ce critère et des différents indicateurs de l'échelle de mesure n'était peut-être pas optimale puisque l'orateur obtenait plus de points lorsqu'il utilise sa feuille de brouillon alors que comme nous l'avons vu, l'écrit ne facilite pas toujours la prise de parole et n'est donc pas toujours avantageux (Nonnon, 2002 ; Pernet-Liu, 2016).

Ces critères ont donc été retirés d'ORAToR pour ne laisser que les 18 critères constitutifs des trois composantes (voir annexe 2 pour la version à 18 critères d'ORAToR³⁰). Un lien peut être établi entre ces trois composantes et les fonctions de l'oral mises en avant dans notre partie théorique à savoir que l'oral sert à interagir avec autrui (composante *interaction*), pour transmettre un contenu (composante *contenu*) qui soit compréhensible et clair pour l'interlocuteur (composante *clarté*) (Kaldahl, 2019 ; Millard & Menzies, 2016). Cependant, les trois composantes identifiées ne correspondent à aucune typologie de l'oral à notre connaissance. Effectivement, si nous reprenons les six composantes identifiées dans notre cadre théorique (que nous allons appeler pour la suite « composantes théoriques »), les

³⁰ L'outil a été réorganisé de façon à suivre la structure des 3 composantes trouvées dans notre étude 4. Cette nouvelle version n'a pas encore été testée.

critères de chacune de nos composantes de l'AFE sont associés à quatre composantes théoriques différentes (voir annexe 4 pour un tableau comparatif). Par ailleurs, à part la composante théorique non verbale, chacune des composantes théoriques est constituée de critères provenant de différentes composantes de notre analyse factorielle. Ces résultats sont questionnant. Effectivement, de nombreuses études, notamment ancrées dans la didactique de l'oral (dont notre étude 2 et 3), utilisent des typologies théoriques de l'oral pour analyser les résultats obtenus lors d'une étude. Pourtant, dans la tâche analysée dans notre étude 4, on voit que les typologies ne correspondent pas aux composantes latentes qui apparaissent dans les données issues des observations des discours des élèves. Nos résultats confirment donc l'importance de réfléchir à la manière d'évaluer les performances des élèves pour bien mesurer ce que l'on prétend mesurer (Chénier, 2017).

Cependant, les trois composantes correspondent à une tâche spécifique. Nous avons donc voulu vérifier si elles ressortent également pour des discours issus d'autres tâches de résumé (tâche 2 et tâche 3). Il en ressort que sur les 18 critères qui constituent les trois composantes, seuls 12 critères ont été retenus pour un modèle à deux composantes. De ce fait, 6 critères n'ont pas été repris dans le nouveau modèle valable pour les trois tâches. Premièrement, le critère relatif aux consignes n'est plus repris. Ce constat semble cohérent, car les indicateurs ont été créés de sorte à respecter les consignes spécifiques de chaque tâche. Deuxièmement, le critère « *l'orateur aborde des catégories d'informations différentes* » n'a pas été retenu, étant donné une difficulté à le mesurer dans la tâche 3 pour laquelle les élèves ne résumaient pas tous le même sujet. Troisièmement, les critères « *l'orateur n'utilise pas de gestes autocentrés* » et « *le volume est adéquat* » ne sont pas repris dans le nouveau modèle, du fait que dans la tâche 2 et 3, de nombreux élèves étaient cachés en partie derrière leur appui documentaire, ce qui n'a peut-être pas permis d'évaluer ces critères de la même manière que lors de la tâche 1. Quatrièmement, nous avons également enlevé le critère « *les éléments abordés sont pertinents* ». À nouveau, les processus ne sont peut-être pas les mêmes dans la tâche 2 et 3 que dans la tâche 1 puisque l'appui documentaire peut les guider dans les informations à transmettre (Nonnon, 2002 ; Pernet-Liu, 2016). Cinquièmement, nous avons enlevé le critère « *l'orateur reste centré sur le résumé et non les ressentis* ». À nouveau, la présence d'un support écrit est souvent considérée comme rassurante pour les élèves (Nonnon, 2002). Il est donc possible que le stress (et donc les ressentis) lié à la prise de parole soit exprimé différemment pour la tâche 2 et 3 que pour la tâche 1. Nous faisons donc l'hypothèse que la présence du support écrit a une influence non négligeable dans les modifications du modèle et la réduction du nombre de critères. Nous remarquons que trois des critères sur les six que nous avons enlevés appartenaient dans notre premier modèle à la composante clarté. Ainsi il semblerait que ce soit cette composante qui soit la plus impactée par la modification de la tâche, et peut-être par la présence du support écrit.

Nous appellerons les deux composantes du nouveau modèle *contenu* et *interaction*. Dans ce modèle, la composante *contenu* est composée de 4 critères : d'une part le nombre d'informations transmises par l'orateur et la spécificité du lexique employé qui faisait également partie de la composante contenu de notre modèle à trois composantes, et d'autre part le respect des caractéristiques du français parlé et la structure du message (plus

précisément, l'ordre des informations données) qui faisaient partie de la composante *clarté* dans le modèle précédent. Cependant, ces deux derniers critères sont liés négativement à la composante contenu de ce nouveau modèle. Donc les critères relatifs au nombre d'informations et au lexique sont situés d'un côté de la dimension représentée par cette composante alors que les critères liés au respect des règles grammaticales correspondant au français parlé et l'ordre dans lequel les informations sont données sont situés de l'autre côté de cette dimension. Autrement dit, les élèves qui ont tendance à donner beaucoup d'informations et à utiliser de nombreux mots de vocabulaire spécifique au sujet résumé sont également les élèves qui font beaucoup d'erreurs grammaticales et beaucoup d'allers-retours dans les catégories d'idées abordées. Le temps de prise de parole pourrait être un facteur explicatif latent. Effectivement, plus les élèves parlent, plus ils donnent des informations et plus ils ont l'occasion d'utiliser du vocabulaire, mais plus ils risquent également de faire des erreurs de langue, et plus c'est compliqué de suivre une structure cohérente dans les informations données. D'ailleurs, pour la tâche 1, les critères liés au nombre d'idées et au lexique sont corrélés positivement et significativement avec le temps de prise de parole alors que les critères liés aux règles grammaticales correspondant au français parlé et à la structure sont liés significativement et négativement au temps de parole. Pour la tâche 2, les mêmes corrélations apparaissent sauf pour l'utilisation du lexique qui n'est pas corrélé au temps de prise de parole. Pour la tâche 3, seul le nombre d'informations est corrélé positivement au temps de parole et la structure d'informations, est corrélée négativement au temps de parole. Par ailleurs, il est à noter que pour toutes les analyses que nous avons faites avec cette composante, nous avons inversé les critères liés aux éléments grammaticaux et à la structure du message. Cette composante *contenu* est d'ailleurs corrélée significativement et de manière positive au temps de prise de parole, et ce pour les trois tâches.

La deuxième composante dans ce nouveau modèle correspond plutôt à des critères liés à l'interaction et aux éléments mis en place par l'orateur pour que le discours soit compris par son interlocuteur. Cette composante est constituée de 8 critères : deux critères relatifs à l'utilisation des connecteurs, un critère relatif à l'utilisation adéquate de gestes pour soutenir le discours, un critère lié au regard, un critère en lien avec l'utilisation de stratégie de communication, un autre lié aux interactions pertinentes avec l'interlocuteur, et enfin deux critères liés aux éléments paraverbaux, et plus précisément à l'intonation et au débit. Cette composante interaction est à nouveau, pour les trois tâches, corrélées positivement et significativement au temps de parole. Plus précisément, le temps de parole est lié positivement et significativement à tous les critères de cette composante, sauf le débit et le regard, et ce pour les trois tâches. Nous faisons l'hypothèse que ces deux critères sont plus liés à l'utilisation du support informatif par l'élève (notamment sa lecture) qu'au temps de prise de parole.

Pour mieux comprendre le rôle du temps de parole, ces résultats nous ont poussés à établir des corrélations partielles pour chacune des tâches entre la composante *interaction* et le temps de parole en contrôlant pour la composante *contenu*. Les corrélations restent positives et significatives. Nous avons ensuite, pour chacune des tâches, réalisé des corrélations partielles entre la composante *contenu* et le temps de parole en contrôlant pour la composante

interaction. À nouveau, les corrélations restent positives et significatives. Nous avons également réalisé, à nouveau pour les trois tâches, des corrélations partielles entre la composante *contenu* et la composante *interaction* en contrôlant le temps de parole. Pour la tâche 1, il n'y a pas de corrélation entre la composante contenu et la composante interaction. Pour la tâche 2, on trouve une corrélation significative forte négative entre ces deux composantes et pour la tâche 3 une corrélation significative modérée et négative. Il semblerait donc que dans les deux tâches avec un appui documentaire, lorsque les élèves performant mieux dans la composante *interaction*, ils performant moins bien dans la composante *contenu* et inversement.

Ici aussi, les deux composantes trouvées ne sont pas tout à fait reliables aux composantes théoriques (voir annexe 5 pour un tableau comparatif). Cependant, des liens peuvent plus facilement être faits. Effectivement, les composantes théoriques, *intention de communication*, *aspects paraverbaux* et *aspects non verbaux* sont constituées uniquement de critères provenant de la composante *interaction* ; ces composantes théoriques sont d'ailleurs liées aux trois spécificités de l'oral : le jeu social, les éléments d'oralité et les éléments non verbaux (Alrabadi, 2011). Les composantes théoriques, *élaboration du contenu* et *aspects grammaticaux et lexicaux* sont liées à la composante *contenu*. Par ailleurs, dans la composante théorique *organisation du message*, on trouve un critère relatif à la composante contenu et deux autres à la composante interaction. Nous avons également tenté de comparer nos deux composantes avec les deux volets (structural et pragmatique) proposés par Dumais (2015). Mais à nouveau, certains éléments de notre composante *contenu* peuvent être reliés au volet structural et d'autres au volet pragmatique. Il en est de même pour notre composante *interaction*.

Par ailleurs, bien que nous ayons nommé nos composantes de la même manière que les composantes de notre premier modèle, force est de constater que ce ne sont pas tout à fait les mêmes critères qui constituent ces composantes. Ainsi dans notre premier modèle à trois composantes, les critères relatifs aux connecteurs et aux stratégies de communication faisaient partie de la composante *contenu*, alors que dans notre modèle à deux facteurs, elles font partie de la composante *interaction*.

La nouvelle version d'ORAToR constitué de ces 12 critères est disponible en annexe 3³¹. Nous pensons que ces 12 critères forment un socle de base qui peut être utilisé pour mesurer des productions de résumé. Cependant, de nombreux critères qui semblent importants à prendre en compte dans l'évaluation d'un résumé (ex. le volume, la pertinence des informations...) n'ont pas été retenus, ce qui semble fragiliser la validité de contenu de notre nouvel outil (Lavault, 2002). Il semble donc que cet outil doit être complété par d'autres critères qui seraient adaptés à la tâche spécifique réalisée par l'élève. Néanmoins, cette troisième version d'ORAToR moins exhaustive semble également moins chronophage. Effectivement, la première version de notre outil fait 35 pages, la deuxième 30 et la troisième

³¹ L'outil a été réorganisé de façon à suivre la structure des 2 composantes trouvées dans notre étude 5. Cette nouvelle version n'a pas encore été testée.

25. Cette dernière version se lit donc plus rapidement et peut être moins difficile à utiliser. De ce fait, nous pouvons émettre l'hypothèse que le codage sera réalisé de manière plus qualitative et avec moins de temps de formation que les deux autres versions puisqu'il y a moins de choses différentes à regarder.

Notre objectif, en construisant ORAToR, était de construire un outil de mesure utilisable par n'importe quel chercheur pour évaluer n'importe quelle tâche de résumé d'informations. La difficulté d'obtenir une bonne fiabilité interjuge pour chacun des critères semble indiquer qu'il est complexe d'obtenir un outil de mesure utilisable de manière « clé sur porte » par n'importe quel chercheur. Par ailleurs, la réduction de l'outil à 12 critères communs pour trois tâches différentes semble mettre en évidence la difficulté de construire un outil de mesure transférable à n'importe quelle situation de résumé. Effectivement, les composantes proposées ne semblent pas robustes par rapport au genre étudié et semblent fort dépendantes de la tâche réalisée, ce qui est cohérent avec le fait qu'il existe une grande interaction entre un genre et une tâche spécifique (Flowerdew, 2015). Cependant, l'ensemble de notre démarche nous permet quand même de mieux caractériser le résumé d'informations à l'oral.

2.3.3 Notre apport relatif à l'objectif 3

Nous allons nous servir des données empiriques récoltées dans nos **études 2, 3, 4 et 5** pour compléter la description du résumé que nous avons faite dans notre cadre théorique. Pour cette caractérisation du résumé, nous avons organisé (voir tableau 20) les différents éléments selon les deux composantes communes que nous avons identifiées pour les trois tâches de notre **étude 5**. Dans la première colonne de ce tableau, nous avons repris les éléments qui semblent être communs à l'ensemble des tâches de résumé que nous avons analysées. Nous identifions ces éléments comme étant les invariants du résumé. Plus précisément, les éléments en noir correspondent aux caractéristiques que nous avons déjà mises en évidence dans notre cadre théorique. Les éléments en bleu sont ceux que nous avons ajoutés à la suite de nos études. Ce sont ces nouveaux éléments que nous allons présenter *ci-après*.

Au niveau de la composante *contenu* (liée aux informations données, à leur organisation, au respect des caractéristiques du français parlé et au lexique), l'ensemble du processus itératif (Rochford & Borchert, 2011) que nous avons suivi pour construire ORAToR nous a permis, via le visionnage de vidéo et via nos lectures de préciser que pour transmettre ces informations de manière adéquate, il est nécessaire que l'orateur se concentre sur des faits et non ses ressentis. Effectivement, certains orateurs expriment leurs émotions relatives à la prise de parole, mais ce n'est pas ce qui est attendu dans un résumé. D'ailleurs, notre étude 2 met en évidence que ces traces du ressenti du locuteur diminuent lors d'une réoralisation. Ensuite, nos résultats mettent en évidence que les critères relatifs à l'introduction et la conclusion du résumé ne sont pas des critères repris par les analyses factorielles exploratoires. Ainsi, il semblerait qu'un résumé ne nécessite pas forcément une introduction et une conclusion formelles, ce qui semble cohérent avec le fait que le résumé se réalise souvent dans des contextes informels en petit comité. Par ailleurs, dans la majorité des discours des élèves, c'est l'indicatif présent qui est utilisé, ce qui semble être un temps adéquat pour

transmettre de l'information. Nos données nous font également penser que les phrases privilégiées pour dire un résumé sont déclaratives et actives.

Au niveau de la composante *interaction* (liée aux stratégies de communication, aux interactions, aux connecteurs, aux éléments para et non verbaux) nous avons identifié que la séquence textuelle dominante du résumé est descriptive et que certaines séquences peuvent être explicatives. Effectivement, de nombreuses stratégies de communication sont ancrées dans ce type de séquence comme la reformulation et la précision de certains raisonnements, la définition de certains mots de vocabulaire ou l'explication de certains processus. Cependant, les vidéos récoltées nous ont permis de constater que des interactions étaient possibles dans un résumé d'information à l'oral. En ce sens, des séquences enchâssées dialogales peuvent également être observées dans un résumé lorsqu'il y a des interactions entre le locuteur et l'interlocuteur (Adam, 2011). C'est d'ailleurs dans ces séquences dialogales que l'on pourrait observer des marques énonciatives ou également des phrases interrogatives notamment pour vérifier la compréhension de l'interlocuteur. Dans cette logique, l'élément central mis en évidence lors de notre étude pilote est que même lorsque l'interlocuteur a comme consigne stricte de ne pas intervenir dans le discours de l'orateur, des interactions apparaissent. De ce fait, bien que le résumé soit un discours en grande partie monogéré, des interactions sont également possibles. Ces interactions peuvent être initiées par l'orateur pour intégrer son interlocuteur dans le discours, mais également par ce dernier, par exemple pour demander des précisions à l'orateur ou lui poser des questions. Finalement, nous avons identifié qu'au vu de l'objectif du résumé de faire comprendre des informations aux destinataires (Lentz, 2006 ; Stewart, 2009), l'utilisation de gestes peut s'avérer utile, mais ces derniers ne doivent pas encombrer le discours. Les résumés se font également généralement de manière informelle ou du moins en petit comité, il semble donc pertinent que les orateurs aient un contact visuel avec leur destinataire (Nonnon, 2002).

Ainsi, la mise en évidence de ces deux composantes nous fait émettre l'hypothèse que le résumé d'informations à l'oral est constitué d'une double tâche : d'une part il faut pouvoir résumer suffisamment d'informations pertinentes, d'autre part il faut pouvoir les communiquer de manière compréhensible à l'interlocuteur. C'est la réalisation de ces deux tâches qui nous permet d'atteindre la fonction de la communication, à savoir transmettre un contenu à quelqu'un (Kaldahl, 2019 ; Millard & Menzies, 2016) et la fonction du résumé qui est celle de transmettre de l'information condensée à un destinataire (Lentz, 2006 ; Stewart, 2009). La tâche de résumer semble donc particulièrement complexe puisque l'élève doit d'une part réussir à synthétiser et sélectionner les informations importantes, ce qui est particulièrement compliqué pour des élèves du primaire (Mandin, 2012), et d'autre part, il doit prendre son interlocuteur en compte et lui faciliter l'accès à l'information.

Malgré une meilleure compréhension du résumé, nos résultats mettent également en évidence la difficulté d'identifier des composantes de l'oral, qui, statistiquement parlant, sont communes d'une tâche à l'autre. Ce constat souligne une des principales difficultés relatives à la notion de genre. Effectivement, un genre est censé regrouper toute une série de textes ayant des caractéristiques communes (Richards et al., 1993). Cependant, chaque texte a ses caractéristiques propres qui répondent à une situation de communication particulière

(Schneuwly, 1998). Par exemple, dans le cadre de nos études, nous remarquons des différences de résumé en fonction de la présence d'un appui documentaire. En effet, dans notre **étude 3**, il apparaît que chez les élèves qui réalisent une prise de parole sans appui documentaire, certains donnent très peu d'information et parlent peu, ce qui met en évidence la difficulté à identifier ce qui peut être dit. À l'inverse, avec l'utilisation d'un appui documentaire, certains élèves ne font que lire leur support, ce qui impacte leur prosodie, et d'autres reprennent des éléments de leur appui documentaire avec parfois des imprécisions. Nous pensons donc que pour le résumé d'informations à l'oral, il existe des spécificités relatives à certaines situations de communication qui orientent les points d'attention à avoir lors de la réalisation d'une production. Dans le cadre de cette thèse, nous avons identifié deux situations spécifiques : le résumé de connaissances (qui se fait sans appui documentaire) et le résumé réalisé à l'aide d'un appui documentaire écrit. Effectivement, ces deux situations de résumé se réalisent sur la base de textes sources différents (mémoire à long terme VS document écrit), ce qui influencerait grandement le résumé puisque le texte source est à la base de celui-ci (Li, 2014 ; Yu, 2009).

Nous pensons donc que ces deux situations spécifiques partagent des caractéristiques communes propres au résumé (voir première colonne du tableau 20), mais également des spécificités liées à la tâche. En ce sens, nous avons tenté de reprendre les facteurs contextuels du résumé de connaissances (deuxième colonne du tableau 20) et du résumé d'informations avec l'aide d'un appui documentaire (troisième colonne du tableau 20) qui peuvent influencer le niveau de performances des élèves lorsqu'ils réalisent un résumé.

Premièrement, pour le résumé de connaissances, la composante *contenu* est influencée par le fait que l'orateur ne peut que s'appuyer sur sa mémoire à long terme pour transmettre des informations, ce qui complique la sélection et l'organisation des informations à donner. En outre, dans un résumé, il est important d'utiliser un vocabulaire précis, mais dans le résumé de connaissances, l'orateur doit avoir en mémoire ce vocabulaire et savoir l'utiliser correctement. Par ailleurs, l'écrit est peu présent dans ce type de situation, ce qui fait que les marqueurs de l'oralité sont fort présents (ex. présence de disfluences, d'interjection, etc.). La (presque) absence de l'écrit influence également la composante *interaction*. Effectivement, le fait de devoir aller chercher les informations à dire en mémoire à long terme peut impacter le débit de l'orateur.

Deuxièmement, pour la composante *contenu* dans le résumé d'informations à l'oral à l'aide d'un appui documentaire, les orateurs pour construire leur résumé peuvent s'appuyer sur l'appui documentaire écrit. Ce document écrit va influencer les informations données, mais également la structure du discours, car celle-ci peut suivre celle du document écrit. Le vocabulaire utilisé dans le résumé peut également directement être repris de l'appui documentaire, à condition qu'il soit bien compris par les orateurs. L'utilisation du support écrit et de la lecture pour autrui peut avoir comme conséquence la production d'un discours qui se rapproche du domaine de la distance dans le continuum communicatif de Koch & Oesterreicher (2001), ce qui peut avoir une influence sur les aspects grammaticaux (ex. syntaxe plus complexe, moins d'interjections, etc.). La lecture du support, si elle n'est pas bien maîtrisée, peut également engendrer des erreurs grammaticales (ex. mauvaise lecture du

déterminant). Pour la composante *interaction*, les orateurs doivent s'appropriier les informations qui ne sont pas les leurs et s'assurer qu'elles soient compréhensibles pour l'interlocuteur (par exemple au moyen de reformulation). Ils peuvent également se servir des marqueurs de cohérence présents sur le support et les réutiliser dans leur discours. En outre, la présence de l'appui documentaire peut inciter les orateurs à faire de la lecture pour autrui. Si c'est le cas, ils doivent jongler avec la modalité écrite pour tenter de garder une prosodie passionnante à écouter. Ils vont devoir également faire attention à ne pas regarder uniquement le document écrit, mais également l'interlocuteur. Les orateurs peuvent aussi se servir de l'appui documentaire pour montrer certaines choses à l'interlocuteur, ce qui va influencer la gestuelle des orateurs.

Nous avons donc essayé de mieux cerner ce qu'est le résumé d'informations. Cependant, les difficultés observées pour identifier des composantes communes d'une tâche à l'autre et les différences observées entre tâches nous amènent à nous demander si le résumé est vraiment un genre ou non. C'est la réflexion que nous allons mener dans la prochaine section.

Tableau 20. Synthèse de notre caractérisation du résumé d'informations à l'oral

Composantes identifiées dans notre trois tâches	Invariant du résumé d'informations à l'oral	Spécificités du résumé de connaissances	Spécificités du résumé d'informations à l'oral à l'aide d'un appui documentaire écrit
Composante contenu	- Objectif de transmettre des informations importantes venant... - Pas de thématique spécifique, dépend du sujet à résumer - Informations de l'ordre du concret et du réel - Transmission des faits et non des ressentis - Transmission directe - Temps de parole court - Marqueurs d'opinion évités - Évitement des figures de style - Organisation des idées pour qu'elles soient facilement compréhensibles - Pas d'introduction et de conclusion formelle - Évitement des redondances - Indicatif présent - Phrase active et déclarative - Présence de disfluences - Discours plus ou moins spontané - Discours facilement accessible mais précis - Lexique spécifique au sujet résumé	- ...de la mémoire à long terme - Informations sélectionnées dans la mémoire à long terme - Organisation des informations principalement en mémoire de travail - Caractéristiques linguistiques propres au français parlé - Lexique à récupérer dans la mémoire à long terme	- ...d'un texte source écrit et mémoire à long terme - Informations pouvant être reprises de l'appui documentaire écrit - Appui documentaire peut servir de guide dans l'organisation des idées - Présence possible de lecture pour autrui qui peut influencer les aspects grammaticaux - Lexique pouvant être empruntée à l'appui documentaire
Composante interaction	- Séquence textuelle dominante descriptive et présence éventuelle de séquences textuelles explicatives et dialogales - Présence de reformulation, de précision des informations transmises - Discours monogéré avec interactions possibles - Situation plutôt informelle - Marqueurs énonciatifs présents majoritairement dans les interactions - Présence de marqueurs pour souligner la cohérence et la structure du texte - Prosodie permettant de rendre le discours compréhensible et intéressant à écouter - Gestes au service du transfert d'informations - Contact visuel recommandé	- Débit pouvant être impacté par la difficulté à trouver quoi dire	- Présence de reformulation et précision des éléments de l'appui documentaire pour qu'ils soient plus facilement intégrés au discours et compris par l'interlocuteur - Utilisation des indicateurs structurels présents dans l'appui documentaire (ex. connecteur) - Support écrit peut influencer la ponctuation et la prosodie du discours - Présence de gestes permettant de présenter des éléments pertinents de l'appui documentaire - Alternance du regard entre l'appui documentaire et l'interlocuteur

3. Le résumé d'informations à l'oral est-il vraiment un genre ?

Dans le cadre de cette thèse, nous avons décidé de travailler le résumé d'informations à l'oral, car il s'agit d'une situation de communication souvent rencontrée par les élèves et c'est celle que les enseignants déterminent comme prioritaire à savoir maîtriser (Colognesi et al., 2022). Effectivement, lorsqu'on demande aux élèves de dire ce qu'ils savent sur un sujet avant de commencer une leçon, de rappeler ce qui a déjà été fait dans une leçon précédente, de donner les informations importantes d'un texte informatif lu ou encore dans des exercices qui commencent par « dis-moi tout ce que tu sais sur », les élèves répondent à la même intention de communication, qui est de donner des informations de manière condensée. À partir de ce point de départ et parce que le principe même du genre est que chaque texte avec un même objectif communicationnel peut être relié à un genre (Dolz & Gagnon, 2008), nous avons fait le postulat que le résumé d'informations à l'oral est un genre. D'autant plus que plusieurs auteurs comme Bain (1997) et Chartrand et al. (2015) présentent le résumé écrit comme étant un genre. Cependant, l'ensemble de notre démarche nous invite à nous questionner par rapport à ce postulat de base selon lequel le résumé d'informations à l'oral est un genre.

Effectivement, même à l'écrit, il n'est pas si facile que cela de définir ce qu'est le résumé informatif (Wirthner, 2009). En effet, le résumé (et en particulier le résumé informatif) regorge de processus très larges puisque ses caractéristiques peuvent grandement différer d'une production à l'autre en fonction du texte source (Wirthner, 2009). Ce flou relatif aux caractéristiques spécifiques du résumé écrit est également apparu pour le résumé d'informations à l'oral, et ce tout au long de nos études, certaines variations étant observables entre les différentes tâches de résumé réalisées par les élèves. Par ailleurs, le genre est généralement associé à une production matérielle et à des caractéristiques opérationnelles, comme c'est le cas par exemple pour l'interview, le conte, le guide audio ou encore l'improvisation théâtrale (Dolz & Gagnon, 2008). Ce n'est pas le cas pour le résumé. En effet, les caractéristiques de celui-ci semblent plus floues, moins concrètes que pour ces exemples. En ce sens, le résumé pourrait presque être assimilé à une conduite discursive. Mais à nouveau, qu'est-ce qui permettrait au lecteur ou à l'interlocuteur de le reconnaître et de distinguer cette conduite discursive des autres ? De fait, comme nous l'avons vu, le résumé informatif est lui-même constitué de conduites discursives descriptives, explicatives ou dialogales. Il semblerait donc que le résumé ne puisse pas non plus être réellement assimilé à une conduite discursive. Certains pourraient également faire le parallèle entre le résumé et les actes de paroles qui correspondent à une « action d'utilisation de la parole de la part d'un locuteur lors d'une prise de parole » (Dumais, 2015, p. 315). Cependant, les actes de paroles (comme se présenter, remercier, saluer, ordonner, demander) semblent moins complexes et semblent également répondre à des canevas de prise de parole plus stricts que le résumé qui lui, peut suivre des formes très variées, bien que reliées par une même intention de communication.

De ce fait, dans le cadre de cette thèse, nous prenons le parti d'identifier le résumé d'informations comme étant un genre bien qu'il ne soit pas un exemple prototypique de cette notion. Effectivement, le genre est intéressant à utiliser « comme objet d'enseignement-apprentissage de la production écrite et orale, partant du postulat que ce sont les pratiques langagières signifiantes, socialement reconnues qui doivent orienter l'enseignement » (Dolz & Gagnon, 2008, p. 180). Or, nous avons vu que le résumé est considéré comme la situation la plus importante à maîtriser par les élèves du point de vue des enseignants du primaire (Colognesi et al., 2022), il semble donc intéressant de le considérer comme un objet d'enseignement à part entière (Wirthner, 2009) même si, *stricto sensu*, il n'est pas tout à fait catégorisable comme étant un genre. *In fine*, le plus important c'est que les enseignements réalisés soient utiles aux élèves. Cela semble être le cas pour le résumé, souvent rencontré par les élèves, contrairement à certains genres plus prototypiques comme le guide audio. En effet, l'approche par les genres invite à travailler des situations authentiques (Abbaszadeh, 2013). Mais ce n'est pas parce qu'une situation est authentique qu'elle est fréquemment rencontrée par les élèves et qu'elle fait sens pour eux. Si nous reprenons l'exemple du guide audio, bien qu'il puisse sans difficulté être associé à un genre et que sa réalisation corresponde à une tâche authentique, les apprentissages en lien avec ce genre sont tellement spécifiques qu'ils ne sont pas forcément aisément transférables aux besoins que les élèves rencontrent dans leurs situations de communication quotidienne.

L'ensemble de notre démarche et de notre réflexion nous invite donc à réinterroger la notion de genre. Effectivement, elle nous paraît actuellement difficilement opérationnelle. Il nous semblerait donc pertinent qu'elle soit redéfinie afin que les genres puissent être plus facilement caractérisés et que l'approche par les genres puisse mieux soutenir le développement de compétences qui sont vraiment utiles aux élèves dans les situations de communication fréquentes et pas trop spécifiques. Il nous semble donc pertinent d'avoir une vision plus large de la notion de genre, notion que nous pourrions associer à des situations de communication variées regroupant des textes ayant la même intention de communication, comme le résumé par exemple. Dans cette optique, il pourrait être intéressant de réaliser d'autres études dans la même lignée que celle de Colognesi et al. (2022) afin d'identifier des situations qui, selon les enseignants et les élèves, sont importantes à maîtriser pour répondre aux attendus de la vie quotidienne et scolaire et qui pourraient constituer des points d'entrée intéressants pour enseigner ou au moins travailler l'oral.

Une autre réflexion qui émerge de nos résultats est relative à la difficulté que nous avons eue d'utiliser des critères communs d'évaluation d'une tâche à l'autre. Effectivement, nos résultats mettent en exergue le fait que chaque production est unique et s'adapte à la situation de communication dans laquelle elle est créée (Dupont & Dolz, 2020 ; Flowerdew, 2015). Plus précisément, nos données mettent en évidence qu'en fonction des caractéristiques de la tâche réalisée, nos élèves n'ont pas été confrontés aux mêmes obstacles de communication pour atteindre l'objectif du résumé, soit transmettre de l'information de manière condensée. Ainsi, les paramètres de la situation rendent plus ou moins aisée la performance des certains critères construits dans le cadre de cette thèse. Par exemple, dans le résumé de connaissance, certains élèves ont éprouvé des difficultés à donner suffisamment d'informations alors que

dans le résumé d'informations avec l'aide d'un appui documentaire écrit, le support a entravé, chez certains élèves, la production d'un discours fluide. Bien que ce constat n'invalide pas la possibilité que nos différentes tâches renvoient à des processus communs, il invite à réfléchir aux différences liées à la situation de la communication. Nous faisons donc l'hypothèse que pour enseigner et travailler l'oral, il serait intéressant d'identifier avec les élèves l'intention de communication et les caractéristiques communes des productions du type de situation de communication choisie, et qu'il faudrait insister davantage sur les spécificités de la tâche travaillée, ainsi que sur les éventuels obstacles à la communication qui pourraient y être reliés. L'idée serait de proposer aux élèves de réaliser plusieurs tâches dans des situations de communication différentes afin de pouvoir ensuite réfléchir aux points communs et aux différences apparaissant entre ces situations.

En définitive, il nous paraît pertinent d'identifier d'autres types de situations de communication souvent vécues par les élèves et d'en identifier les invariants ainsi que les difficultés possibles liées à certaines modalités, afin d'orienter les enseignements nécessaires à l'apprentissage de la maîtrise de ces situations. Pour y arriver, il nous semble essentiel de continuer à mener des études empiriques pour mieux comprendre comment adapter des textes issus d'un même genre (au sens large) (Schneuwly, 1998) à la situation de communication. Pour cela, l'analyse de vraies productions authentiques (Bain, 1997) et complètes (Handford, 2010) semble pertinente. Dans cette optique, nous souhaitons proposer une démarche empirique de caractérisation d'un genre (au sens large) afin de mieux connaître les différents genres existants pour pouvoir *in fine* mieux les enseigner.

4. Proposition d'une démarche empirique pour cerner un genre/des situations de communication variées

Pour lutter contre la méconnaissance de l'oral, nous souhaitons proposer une démarche de caractérisation d'un genre à suivre par les chercheurs. Pour créer cette démarche, nous nous sommes servis du processus établi dans le cadre de cette thèse pour caractériser le résumé d'informations à l'oral. Cependant, nous proposons quelques changements comparativement aux étapes que nous avons suivies. Dans le cadre de cette thèse, nous avons tenté de mieux comprendre la maîtrise par les élèves du résumé dans différentes situations alors que nous n'avions pas tout à fait fini de construire l'outil de mesure à destination des chercheurs. Nous avons fait ce choix notamment pour que les résultats de nos études puissent alimenter notre outil ORAToR. Cependant, ce choix implique que dans nos différentes études, nous n'évaluons pas les mêmes composantes, ce qui complique notamment la comparabilité de nos résultats. De ce fait, nous proposons dans cette nouvelle démarche de vérifier au préalable les composantes de l'oral via des analyses statistiques, avant d'identifier la maîtrise de ces composantes par les élèves. Plus précisément, la démarche que nous proposons est composée de quatre grandes étapes, précédées d'une étape préliminaire (voir figure 20). Ces étapes, présentées ci-après, proposent toutes plusieurs actions à mener par des chercheurs (et non par des enseignants).

À l'étape préliminaire, notre démarche consiste à choisir quel genre caractériser. Pour cela, il est préférable que l'équipe de recherche maîtrise la littérature sur l'oral et l'approche par les genres. L'équipe est également invitée à s'informer du programme scolaire mis en application dans le ou les pays concernés par leur recherche et à réfléchir aux situations de communication rencontrées fréquemment par les élèves dans leur vie quotidienne ou scolaire. Cette lecture de la littérature et ces réflexions ont comme visée de permettre à l'équipe de recherche de choisir un genre (ou un type de situation de communication) pertinent à travailler avec les élèves pour que ceux-ci développent des compétences à communiquer oralement leur permettant de répondre à des demandes réelles de leur environnement (Bourguignon, 2006). Cette étape a également pour but de permettre aux chercheurs de fixer les objectifs de la recherche et la ou les études à mener.

Ensuite, l'étape 1 est celle du choix de l'outil de mesure à utiliser pour analyser les productions des élèves. Pour ce faire, une première action à mener est de réfléchir au type d'approche d'évaluation le plus approprié pour les besoins de la ou des recherches à réaliser. Plus précisément, nous invitons les chercheurs à réfléchir aux analyses statistiques à programmer dans les étapes ultérieures et à choisir une approche d'évaluation qui permet de récolter des données valides et fiables utilisables pour réaliser ces analyses, et qui soit appropriée au genre étudié. Plusieurs types d'approches peuvent être envisagées : holistiques ou analytiques et absolues ou comparatives (Landrieu et al., 2022). Une fois l'approche choisie, la prochaine action à mener est d'identifier les outils de mesure déjà disponibles dans la littérature. Construire un outil de mesure est un processus long et chronophage (Martin et al., 2016 ; Reddy, 2011), de ce fait, prendre le temps de découvrir les outils déjà existants semble être essentiel. Si aucun outil n'existe pour le genre travaillé, des outils centrés sur d'autres genres (comme par exemple ORAToR) peuvent servir de base et être adaptés au genre étudié. Si aucun outil disponible ne convient au genre et à la méthode sélectionnés, l'équipe de recherche est invitée à construire un nouvel outil de mesure et à en vérifier la validité et la fiabilité. Les étapes suivies lors de notre étude 4 peuvent servir de guide à ce propos. Une fois l'outil sélectionné, la tâche de communication réalisée par les élèves doit également être choisie. Soit cette tâche est associée à l'outil de mesure sélectionné, soit l'outil de mesure n'est associé à aucune tâche, auquel cas l'équipe de recherche sera amenée à créer une (ou plusieurs) tâche de communication représentative du genre étudié. Une fois l'approche d'évaluation, l'outil de mesure et la tâche identifiés, la dernière action à mener pour cette étape est de réaliser une étude pilote. Cette étude pilote a pour objectif de vérifier que le protocole de mesure, la tâche réalisée et l'outil de mesure permettent bien d'obtenir des données valides et fiables. Des changements et améliorations peuvent être réalisés sur ces différents éléments lors de cette étape.

L'étape 2 correspond à l'identification des composantes. Après les modifications réalisées suite à l'étude pilote, la première action à mener dans cette étape 2 est de récolter de nouvelles productions d'élèves. Dans l'idéal il faudrait récolter le maximum possible de vidéos d'élèves afin de pouvoir réaliser les analyses statistiques les plus fiables possibles. Ces productions pourront être analysées grâce à l'outil de mesure sélectionné. Si suffisamment de vidéos sont récoltées, les codages réalisés sur la moitié de celles-ci pourront

servir pour réaliser une analyse factorielle exploratoire (AFE) afin d'identifier les composantes qui ressortent des données. La deuxième moitié des vidéos pourraient alors être utilisée pour réaliser des analyses factorielles confirmatoires (AFC) afin de vérifier la validité de ces composantes³². Une dernière action à mener dans cette étape et de créer (si ce n'était pas encore fait à l'étape 1) plusieurs nouvelles tâches associées au genre étudié, pour ensuite récolter de nouvelles vidéos où les élèves réalisent ces tâches. Après le codage de ces nouvelles productions grâce à l'outil de mesure, des alphas de Cronbach permettraient de vérifier la cohérence interne des différents critères compris dans chacune des composantes identifiées pour ces nouvelles tâches. Si ces alphas de Cronbach démontrent une faible cohérence interne, de nouvelles analyses factorielles (comme dans notre étude 5) peuvent être réalisées afin d'identifier les composantes communes aux différentes tâches.

Lors de **l'étape 3**, les chercheurs sont invités à identifier la maîtrise des élèves du genre travaillé. Plus précisément, avec les vidéos récoltées à l'étape précédente, des analyses quantitatives et qualitatives peuvent être menées pour identifier comment les élèves maîtrisent les composantes pour les différentes tâches observées. Les analyses qualitatives, notamment des analyses de discours, permettraient de compléter ces informations et d'avoir une visée plus compréhensive (Dumez, 2011) des différents processus en jeu lorsqu'il est demandé à un élève de faire une production pour le genre étudié. La seconde action à mener pour cette étape serait de récolter un maximum de tâches diverses appartenant à ce genre, notamment des tâches réalisées dans un dispositif d'enseignement. Pour y arriver, il faudrait adapter l'outil d'évaluation utilisé à ce nouveau contexte. Pour ce faire, intégrer les enseignants dans l'adaptation de l'outil semble pertinent pour assurer l'adéquation de celui-ci au contexte classe. Plus globalement, nous invitons l'équipe de recherche à se servir de notre modèle sur les points d'attention des enseignants et chercheurs dans l'utilisation d'un outil d'évaluation de l'oral.

Finalement toutes les étapes précédentes permettent d'atteindre **l'étape 4** qui correspond à la caractérisation du genre. Pour cette étape, l'équipe de recherche peut s'aider de toutes les productions d'élèves récoltées dans le cadre de la démarche suivie pour identifier les invariants des situations de communication étudiées et à l'inverse les obstacles communicationnels possibles en fonction des spécificités des tâches réalisées. Par ailleurs, des balises basées sur les composantes des situations de communication étudiées ainsi que les forces et faiblesses des élèves identifiées dans les étapes précédentes pourraient être proposées aux enseignants pour les guider dans l'enseignement et l'évaluation de ce type de situations de communication.

Les résultats de nos études nous ont permis d'aller au-delà de nos objectifs de thèse et de proposer une démarche empirique de caractérisation d'un genre qui suit une méthodologie peu habituelle dans la recherche sur l'oral composée de plusieurs étapes (voir figure 20),

³² Voir par exemple Mundfrom et al. (2005) pour identifier la taille minimum d'échantillon à récolter pour faire des analyses factorielles exploratoires et Golay et Lecerf (2012) pour identifier la taille minimum à récolter pour faire des analyses factorielles confirmatoires.

Suite à notre démarche empirique de la caractérisation, , du résumé d'informations à l'oral via l'élaboration d'un outil de mesure, il nous reste maintenant à conclure en identifiant les particularités de ce genre.

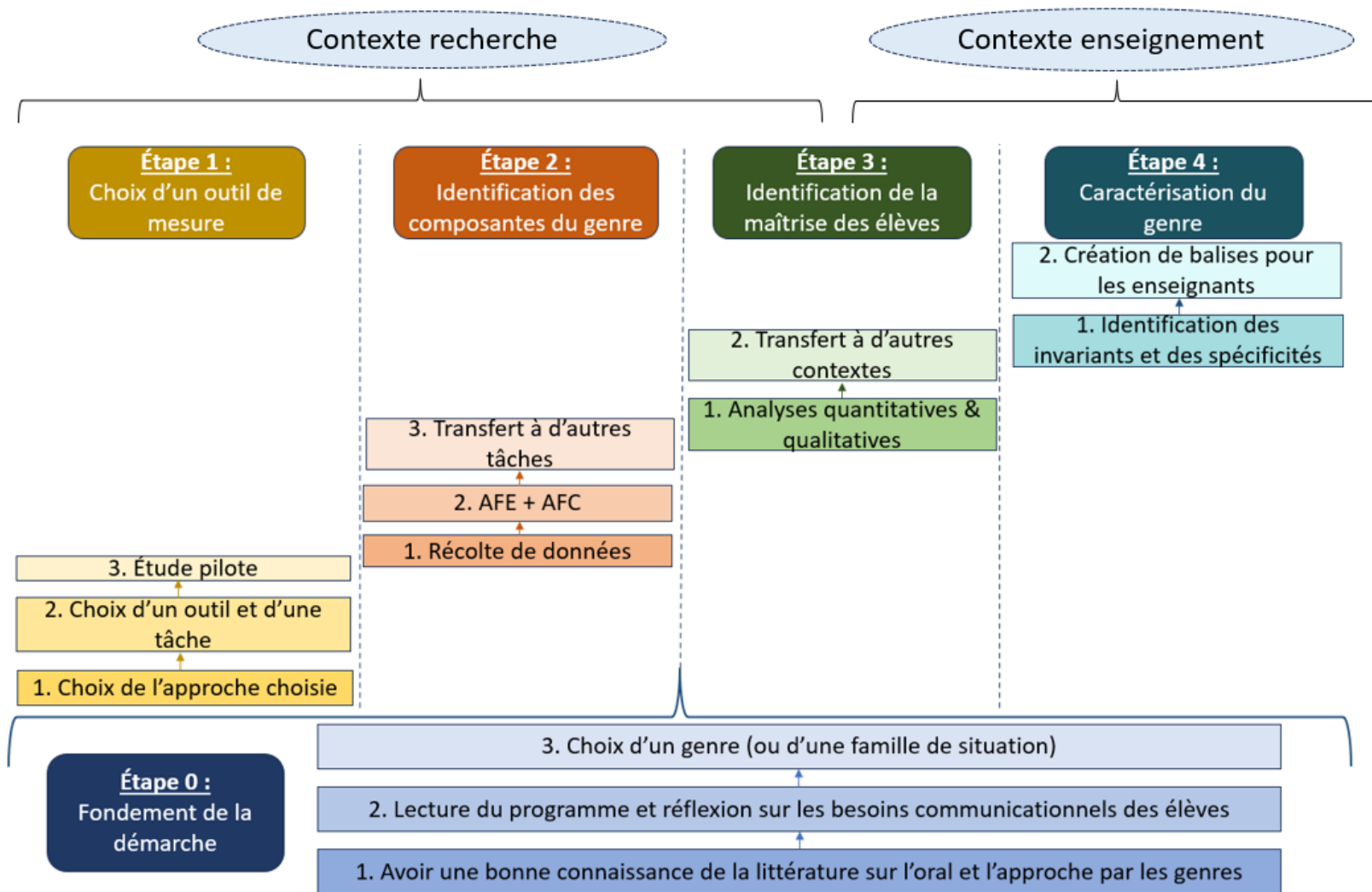


Figure 20 : Démarche de caractérisation d'un genre

5. Conclusion de notre démarche empirique de la caractérisation du genre résumé d'informations à l'oral

Dans le point 3 de cette discussion, nous avons précisé que nous considérons que le genre résumé d'informations à l'oral est un genre, bien que non prototypique. Nous souhaitons, dans cette partie, préciser et nuancer ce propos, en nous appuyant sur l'ensemble de la démarche empirique suivie, démarche qui n'est pas théorique ou livresque, mais qui se base sur des analyses de productions orales d'élèves, dans le cadre de tâches de prise de parole suivant des consignes spécifiques.

Nous avons commencé notre démarche par une lecture de la littérature mettant en évidence le peu d'études disponibles sur le résumé d'informations à l'oral. Nous nous sommes donc servis des contributions sur le genre résumé d'informations à l'écrit pour caractériser ce dernier et transférer ces caractéristiques au genre résumé d'informations à l'oral. Nous avons ensuite, via plusieurs études empiriques et la création d'un outil de mesure, tenté de vérifier la pertinence des caractéristiques mises en évidence et confronter ces dernières à de réelles productions d'élèves. L'ensemble de notre démarche nous pousse, comme explicité dans le point 3, à considérer le résumé d'informations à l'oral comme étant un genre regroupant différents discours qui ont une même intention de communication : celle de transmettre de l'information de manière condensée. Cependant, à ce stade, certaines précautions et précisions relatives à cette prise de position sont à apporter. Effectivement, s'il semble que le genre résumé d'informations à l'oral partage des liens étroits avec celui du résumé d'informations à l'écrit, nous souhaitons prendre le temps de préciser ses spécificités par rapport au résumé à l'écrit.

Nous pensons que certaines caractéristiques identifiées dans le cadre de cette thèse pour le genre résumé d'informations à l'oral pourraient être communes avec le genre résumé d'informations à l'écrit. De fait, le contenu dépend du sujet à résumer et est composé d'informations de l'ordre du concret et du réel, centrées sur les faits et non les ressentis et opinions. Les figures de style et les redondances sont évitées, les idées organisées pour qu'elles soient facilement compréhensibles avec la présence de marqueurs pour souligner la cohérence et la structure du texte, avec une absence d'introduction et de conclusion formelle. L'indicatif présent est le temps le plus utilisé avec des phrases majoritairement actives et déclaratives ainsi qu'un lexique spécifique au sujet résumé, le tout en suivant une séquence textuelle dominante descriptive avec d'éventuelles séquences textuelles explicatives.

Cependant, malgré ces ressemblances, des différences fortes peuvent également être identifiées entre le genre d'informations à l'écrit et le genre d'informations à l'oral, notamment des différences liées à la modalité orale. En effet, le fait que dans l'oral l'élève mette en évidence son corps, sa voix et son identité peut colorer les caractéristiques communes identifiées ci-dessus. Par exemple, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il est plus compliqué à l'oral de ne pas avoir de trace de marqueur d'opinion ou encore de structurer le texte. Par ailleurs, le genre résumé d'informations à l'oral est plus proche du domaine de l'immédiat communicatif du continuum de Koch et Oesterreicher (2001) alors que le genre

écrit semble plus proche du domaine de la distance communicative, ce qui va avoir des influences sur les moyens d'expression (ex. influence sur la présence de dislocation syntaxique, de marqueurs pragmatiques,...), les traces d'hésitation et de correction, la présence d'interjections, la rigueur des règles d'accord, etc. (Koch & Oesterreicher, 2001). Dans le même ordre d'idées, dans le genre résumé oral nous pouvons trouver les caractéristiques de l'oral mises en évidence par Alrabadi (2011) comme une plus grande présence de l'interlocuteur ce qui amène une plus grande attention au respect des règles du jeu social ainsi que la présence des éléments paraverbaux (débit, intonation,...) et non verbaux (mimiques, gestes,...). Comme dit auparavant, ce type de différences entre le genre résumé d'informations à l'oral et le genre de résumé d'informations à l'écrit est lié à la modalité orale (Alrabadi, 2011) ou, selon Koch et Oesterreicher (2001), au fait qu'on se rapproche du domaine de l'immédiat. Ce ne sont donc pas de différences spécifiques au genre résumé d'informations à l'oral.

Cependant, d'autres différences entre le résumé oral et le résumé écrit peuvent également être observées. Ainsi le genre résumé d'informations à l'écrit semble être un genre essentiellement scolaire (Dolz & Schweuly, 1996). C'est effectivement principalement à l'école que les élèves sont amenés à faire des résumés, notamment des résumés de leur cours (Fayol, 1985). Et s'il peut être employé en dehors de l'école, notamment dans un cadre professionnel, a priori c'est souvent dans un cadre plutôt formel. A contrario, nous pensons que le résumé d'informations à l'oral est plus authentique et produit aussi bien dans la vie scolaire que quotidienne dans des situations plus multiples et variées, notamment dans des contextes plus informels. Effectivement, nous sommes souvent amenés dans notre vie professionnelle ou privée à devoir résumer oralement des informations (comme résumer à des collègues l'essentiel d'une réunion, résumer à des amis des notions clés liées à notre profession, résumer à un proche un documentaire qui vient d'être regardé, etc.). Il semble donc qu'il soit utile pour les élèves de maîtriser le genre résumé d'informations orales, ce qui peut être un vecteur de motivation pour ces derniers (Dirgeysa, 2016). À l'inverse, la plus grande diversification possible des situations de production du résumé oral complique également la caractérisation de ce genre. L'oral tend à imposer des situations de communication avec des variables multiples par rapport à l'écrit et fait davantage intervenir la variation spécifique à la situation de communication, ce qui peut rendre peut-être un peu floues les définitions du genre.

En effet, nous l'avons vu dans le cadre de cette thèse, la situation de communication liée au résumé d'informations à l'oral peut varier : il peut notamment se faire de manière plus ou moins spontanée, avec ou sans support informatif ainsi qu'avec ou sans brouillon. Le type de discours peut également fluctuer. Par exemple, dans le cadre de cette thèse, lorsque les élèves résument les informations sur un animal, les 5 sens ou un chapitre de leur cours, en étant directement en interaction avec leur interlocuteur, ils émettent un discours qu'on peut définir de conjoint au monde dans lequel le discours est émis et impliqué, puisque directement lié aux paramètres de l'action langagière, ce qui correspond selon Bronckart et al. (1985) à un discours interactif. À l'inverse, dans notre étude 2, où les élèves réalisent une vidéo à destination d'élèves plus jeunes qu'eux, ils font à nouveau un discours conjoint, mais qui est

cette fois-ci autonome puisque l'acte de production est détaché de l'interaction sociale (Bronckart et al., 1985). Dans cette tâche, les productions réalisées sont plus proches du discours théorique (Bronckart et al., 1985). Il semblerait donc que les productions de résumé d'informations à l'oral se situent sur le continuum reliant ces deux types de discours et que leur place exacte dépende des caractéristiques de la situation de communication. À l'inverse, le résumé d'informations à l'écrit semble moins varier sur ce continuum et être plus proche du discours théorique (Bronckart et al., 1985). Comme nous l'avons déjà explicité, l'avantage du résumé d'informations à l'oral est qu'il permet une plus grande variété de situations, ce qui peut donner l'opportunité de faire plus de liens avec les situations rencontrées par les élèves, amenant un travail authentique et nuancé de ce genre. Mais cette grande variété de situations de communication complique la caractérisation du genre. Effectivement, nous avons vu tout au long de cette thèse que les élèves ne sont pas confrontés aux mêmes contraintes en fonction des conditions spécifiques de la situation de communication. Ainsi, dans un résumé sans support informatif, cela peut être compliqué pour l'orateur de trouver des informations dans sa mémoire à long terme et les transmettre de manière précise et structurée alors que dans un résumé avec support l'enjeu sera de garder le discours attractif pour l'interlocuteur sur le plan notamment des éléments paraverbaux et non verbaux.

Malgré ces différences, nous avons tenté de mettre en évidence les spécificités qui caractérisent uniquement le genre résumé d'informations à l'oral. Dans la production d'un discours fiable au genre résumé d'informations à l'oral, l'orateur doit, de manière simultanée, transmettre des informations du monde réel correctes, pertinentes et précises de manière structurée tout en faisant attention à être concis, à s'adapter à son ou ses interlocuteur·s en utilisant les éléments paraverbaux et non verbaux de sorte à aider la compréhension du discours pour ce ou ces interlocuteur·s. C'est donc la combinaison de tous ces aspects qui fait la spécificité du genre résumé d'informations à l'oral. Ce dernier pouvant être réalisé avec un plus ou moins grand temps de préparation ainsi qu'avec ou sans outils (Dolz & Schnweuly, 1996) tels qu'une feuille de brouillon ou encore un support informatif oral ou écrit.

Au final, malgré les différences possibles en fonction des caractéristiques de la situation de communication, et en étant conscient de celle-ci, il nous semble important de considérer le résumé d'informations à l'oral comme étant un genre à part entière. Effectivement, nous sommes convaincus que ce sont des situations de communication qui sont souvent rencontrées par les élèves et qui devraient donc être enseignées. Il nous semble de ce fait important de le définir comme étant un genre, et non pas seulement comme étant un acte de parole, sinon il risque de n'être que rarement enseigné pour lui-même comme c'est d'ailleurs le cas actuellement dans les classes, notamment en Belgique francophone (Colognesi et al., 2022). Nous postulons également que c'est un genre protéiforme. En ce sens, nous ne nous inquiétons pas des différences observées entre les diverses tâches de résumé possible, nous pensons au contraire que c'est une richesse qui pourrait favoriser la réflexion des élèves sur le fonctionnement communicatif du résumé et sur la complexité des situations de communication rencontrées et les multiples contraintes possibles, ce qui pourrait ainsi stimuler leur autorégulation (Dolz & Schnweuly, 1996). Ainsi, il nous semble pertinent

d'avoir une vision souple de la notion de genre afin d'apporter un certain dynamisme à son enseignement et mieux correspondre à la réalité de nombreuses productions effectives réalisées dans la vie quotidienne.

Cependant, il nous semble également nécessaire de nuancer les résultats de cette thèse. Dans le cadre de celle-ci, notre objectif était de caractériser le résumé d'informations à l'oral, mais également d'identifier la maîtrise de la compétence des élèves à résumer oralement. À ce propos, notre posture est proche de l'étape d'observation proposée par Dolz & Schneuwly (1996) qui a pour fonction d'identifier les capacités langagières des élèves afin de « délimiter un espace de travail possible adapté aux interventions didactiques » (p.58). Dans cette optique, le travail réalisé dans le cadre de cette thèse permet d'identifier les éléments encore difficilement maîtrisés par les élèves de 10-12 ans de manière autonome tels que l'utilisation de connecteurs, l'appropriation efficace d'un support informatif écrit, la prise en compte adéquate de l'interlocuteur ou encore la transmission d'informations nombreuses, précises et correctes. Un accompagnement sur ces différents éléments, notamment en variant les caractéristiques de la situation de communication, pourrait donc être planifié afin de viser une progression des élèves dans une perspective spiralaire avec des objectifs de plus en plus complexes au fur et à mesure de la scolarité obligatoire (Dolz & Schneuwly, 1996). Pour atteindre nos objectifs et pouvoir comparer un grand nombre d'élèves, nous leur avons demandé de réaliser des tâches en suivant des consignes strictes qui, au final, sont assez artificielles et éloignées d'une situation réelle de communication. À cet égard, bien que nous ayons commencé cette thèse avec l'idée de nous ancrer dans une approche communicative, force est de constater que nous n'avons pas réussi à nous ancrer totalement dans cette approche définie par la mise en place de « situations de communication empruntées au monde extérieur » (Bourguignon, 2006, p.59). Effectivement le contexte de production de nos tâches reste essentiellement scolaire et non social avec une fictionnalisation des tâches proposées aux élèves non suffisamment ancrée dans un contexte formel et public.

Nous pensons donc que la prochaine étape du travail à réaliser sur le résumé, à la suite de cette thèse, est un travail ancré sur la mise en place de l'enseignement concret du résumé à l'oral et de l'utilisation des outils possibles pour le produire (ex. support informatif). Il faudrait également pouvoir observer l'évolution des capacités des élèves mobilisées dans le résumé à l'oral à la suite (et pendant) des séquences d'enseignement centrées sur ce celui-ci. Une réflexion plus poussée sur les pratiques sociales de référence du genre résumé d'informations à l'oral nous semble également primordiale. Effectivement, travailler sur des résumés oraux publics, comme par exemple des productions de vulgarisation tel que des « shorts », des « tutos » ou des « réels » présents sur différentes plateformes internet (comme Youtube, TikTok ou encore Instagram) pourrait être utile pour travailler le résumé, tant pour analyser avec les élèves les caractéristiques de ces productions (afin d'identifier les caractéristiques du genre résumé d'informations à l'oral) que pour proposer aux élèves d'en produire. En définitive, il nous semble que la démarche réalisée dans le cadre de cette thèse est intéressante pour mieux comprendre où en sont les élèves (Dolz & Schneuwly, 1996). À la suite de cette première phase, il nous semblerait maintenant intéressant de créer et d'observer la mise en place de séquences didactiques dans une vision de progression et dans

une approche communicative, dynamique et spiralaire du genre (Bourguignon, 2006 ; Dolz & Schnweuly, 1996 ; Vygotsky, 1985).

6. Limites de notre travail

Dans cette section, afin d'éviter les redondances, nous n'allons pas revenir sur toutes les limites pointées dans nos études empiriques et dans certaines des réflexions menées dans cette discussion. L'objectif ici est plutôt d'identifier les grands points d'attention à avoir pour interpréter et nuancer les résultats de cette thèse. En ce sens, nous présenterons ici cinq grandes limites.

La première limite est la difficulté de comparer nos différentes études. Effectivement, pour nos études 2 et 3 nous avons travaillé avec des composantes théoriques. Dans notre étude 4, nos analyses factorielles nous ont permis d'identifier trois autres composantes, alors que notre étude 5 a mis en évidence un modèle à deux composantes. Bien que ce constat s'explique par la démarche dans laquelle nous nous sommes ancrés, cette réalité rend difficile la comparaison de la maîtrise par les élèves du résumé d'informations entre les différentes études. C'est d'ailleurs au vu de cette difficulté que nous avons recommandé, dans notre démarche de caractérisation d'un genre, de vérifier d'abord, via des analyses exploratoires, les composantes relatives à un genre donné, à l'inverse de ce que nous avons fait ici, avant d'analyser la maîtrise de ces composantes par les élèves. Nous nous sommes également confrontés à la difficulté de comparer les élèves entre eux. Effectivement, nos données mettent en évidence des réactions très différentes chez les interlocuteurs dans les diverses tâches proposées dans le cadre de cette thèse. Ainsi, dans notre étude 4 et 5 pour une même tâche, certains interlocuteurs ne font rien du tout, n'influençant pratiquement pas le résumé produit. D'autres interlocuteurs vont être aidants, par exemple en posant des questions qui nourrissent le résumé, ou encore en rassurant l'orateur. D'autres encore vont compliquer la prise de parole, en ayant des fous rires, en n'écoutant pas, en interrompant ou encore en ne restant pas assis. Même dans notre étude 3, où nous avons donné la consigne stricte aux interlocuteurs de ne pas intervenir, certains le faisaient quand même. Au vu de cette difficulté de contrôler les réactions de l'interlocuteur, il nous semblerait intéressant d'en apprendre plus sur son influence sur la production orale de l'orateur.

Une deuxième limite correspond aux tâches proposées aux élèves. Notamment, les tâches proposées dans les études 3, 4 et 5 qui pourraient être jugées trop décontextualisées puisque pas ancrées dans les apprentissages réalisés par les élèves en classe ainsi qu'assez éloignées des intérêts de ces derniers. Par exemple, la tâche où les élèves doivent résumer ce qu'ils savent sur un animal de leur choix peut paraître relativement facile pour des élèves de 11-12 ans et assez éloignée de leurs préoccupations, ce qui peut avoir impacté leur motivation et amener des difficultés lors de la production demandée (Bain, 1997). Ainsi, il semblerait que notre thèse ne soit pas (ou pas suffisamment) ancrée dans une approche communicative (Bourguignon, 2006). Pour mesurer le résumé d'informations à l'oral, il serait donc intéressant de réfléchir à la tâche demandée aux élèves pour qu'elle soit ancrée dans des pratiques sociales de référence connues et reconnues (ex. tuto, short, réels, ...) et pour qu'elle

puisse à la fois ne pas trop être influencée par les différences d'expertise des élèves, mais également être stimulante et intéressante à réaliser. Une vérification des connaissances préalables des élèves et de l'intérêt perçu pour la tâche fournirait d'ailleurs des éléments pertinents à contrôler dans des études futures sur le résumé d'informations à l'oral. Par ailleurs, dans la plupart de nos études, nous analysons des tâches non ancrées dans une séquence d'enseignement ce qui nous a peut-être menés à une vision un peu décontextualisée et non exhaustive du résumé. En ce sens, il aurait été intéressant d'ancrer de manière plus explicite notre démarche dans l'approche Vygotskienne (Vygotski, 1985) afin d'avoir une vision plus dynamique de la mobilisation possible des composantes du résumé d'informations à l'oral ainsi que la progression de leur maîtrise par les élèves.

Une troisième limite correspond aux analyses statistiques réalisées dans nos études. Effectivement, bien que nos échantillons soient plus grands que dans de nombreuses études sur l'oral, le nombre de participants dans chacune de nos études reste assez limité et complique la généralisation des résultats trouvés. Ces échantillons restreints s'expliquent en grande partie par le temps nécessaire à la réalisation de tâches orales, mais également par le contexte de la crise sanitaire qui a également marqué cette thèse. Par ailleurs, les indices de fiabilité interjuge obtenus pour certains critères d'ORAToR restent inférieur aux seuils recommandés (Koo & Li, 2016). L'adéquation de la solution factorielle de notre modèle à deux composantes n'est également pas optimale (Yong & Pearce, 2013) et les critères de ces composantes ont parfois une charge inférieure à 0,3 ainsi que des saturations croisées importantes. Ces différents constats fragilisent la fiabilité et la validité de nos résultats.

Une quatrième limite est liée à la difficulté d'évaluer l'oral. Effectivement, nos études confirment la complexité de son évaluation. Cette complexité est due notamment à la difficulté d'obtenir une mesure fiable, mais elle est également liée au manque de clarté conceptuel de l'oral, de ses composantes et plus largement de la notion de genre. Ces difficultés ont engendré plusieurs limites relatives à notre outil de mesure, ORAToR. Il est effectivement difficile avec les critères que nous avons, d'observer avec nuances les extrêmes : les excellentes performances et les plus pauvres ou encore les critères pour lesquels il y a peu de variances entre les élèves (ex. critères pas du tout acquis pour la majorité des élèves). Certains éléments sont difficiles à identifier via des observations, comme la gestion des émotions ressenties par exemple. D'autres critères auraient mérité plus de finesse. Par exemple, il aurait été intéressant d'évaluer le lexique d'une autre manière qu'uniquement en identifiant le vocabulaire employé spécifique à la thématique du résumé. De plus, nous avons construit notre outil ORAToR en prenant appui sur des vidéos où les élèves réalisent la tâche 1 (résumé d'un animal ou d'un appareil électronique). Peut-être que les critères auraient été orientés différemment si la tâche de référence l'avait été aussi. Par exemple, si nous avions directement travaillé avec la tâche 2 (résumé des 5 sens) ou la tâche 3 (résumé d'une thématique vue au cours), peut-être que plus de critères relatifs à la gestion de l'appui documentaire auraient été créés. Nous pensons d'ailleurs, que pour ces tâches, il est important de développer des critères évaluant ce qui a trait à la lecture pour autrui (présence-absence de cette dernière par exemple), car celle-ci apparaît, ne serait qu'en partie, dans de nombreuses productions d'élèves. En outre, un des objectifs du résumé est d'offrir un

discours facilement compréhensible pour l'interlocuteur. Or, notre outil ne nous donne aucune information sur ce qui a été compris par l'autre élève, celui qui écoute, ce qui semble être un manquement majeur (Gagnon et al., 2019). Il est donc difficile, via ORAToR d'identifier si l'objectif de la communication a été atteint. Cependant, pour intégrer l'opinion du destinataire, il faut réussir à distinguer ce qui est influencé par la performance de l'orateur, de ce qui est impacté par les connaissances préalables de l'interlocuteur et de ce qui est lié aux compétences de compréhension orale de ce dernier. Cette distinction semble être un défi particulièrement difficile qui nécessite des études supplémentaires sur la compréhension, le parent pauvre des études sur l'oral (Tarvainen, 2021).

Une dernière limite que nous souhaitons mettre en évidence est l'inconsistance, dans ce manuscrit, de la terminologie utilisée relative aux caractéristiques grammaticales. Effectivement, dans notre cadre théorique nous avons, en référence à la terminologie employée par Chartrand et al. (2015), utilisé la notion de caractéristiques grammaticales que nous entendons comme étant « la description des phénomènes régulés et normés de la langue » (p.6). Dans notre étude 2 et 3, nous avons utilisé la notion d'« aspects grammaticaux et lexicaux » pour nommer une des composantes analysées. Cependant, cette formulation, ainsi que la composition des critères utilisés pour évaluer cette composante, semblent être plus associées aux caractéristiques de l'écrit standard plutôt qu'aux caractéristiques du français parlé. C'est pourquoi dans notre étude 4 et 5, nous employons la terminologie « caractéristiques spécifiques du français parlé » et que nous avons nommé un des critères de notre outil ORAToR « l'orateur construit des énoncés corrects à l'oral ». Avec ces formulations, nous avons voulu mettre en évidence les spécificités du français parlé sur le plan de la syntaxe, de la morphosyntaxe, du respect des accords, de la conjugaison et de l'adéquation du vocabulaire avec le sens du message transmis. En ce sens, lorsque nous utilisons la notion d'« erreurs grammaticales », nous faisons référence aux énoncés émis par l'orateur qui ne respecte pas les règles du français parlé (ex. *la chat a soif*). Dans cette optique, la terminologie utilisée et son évolution ont été choisies également pour montrer la progression (mais également la confusion) de notre réflexion pour évaluer la maîtrise du français parlé. Cette réflexion fait écho à l'ouvrage collectif dirigé par Cappeau (2021) qui met en évidence la dominance de l'écrit dans les règles grammaticales et la difficulté de créer une grammaire du français dans sa globalité sans association à un code (oral ou écrit) spécifique. Effectivement, de nombreux standards de la langue notamment sur le plan de la morphosyntaxe (Gadet, 2021) sont associés à un écrit formel, ce qui complexifie une représentation fine des « caractéristiques d'un français standard ou acceptable » (Gagnon & Benzitoun, 2020, p. 42). Il semblerait que nous sommes en partie tombés dans ce piège et que ces normes, ancrées dans l'écrit standard, aient quelque peu entaché nos réflexions, particulièrement dans la réalisation de l'étude 2. Il semblerait qu'une piste pour arriver à une grammaire plus exhaustive soit une diversification des données, notamment via des corpus oraux (Benzitoun et al., 2017). Dans cette optique, nos études semblent apporter de nouvelles informations à analyser pour mieux comprendre les usages réels.

Les limites de cette thèse ainsi que les résultats obtenus dans nos différentes études nous invitent à réfléchir à des perspectives de recherche futures qui permettraient des implications pratiques pour le secteur de la recherche et de l'enseignement.

7. Implications

Dans cette section, nous mettons en évidence les implications de nos travaux pour le milieu de la recherche, puis pour celui de la pratique.

7.1 Implications pour le milieu de la recherche

Dans le cadre de cette thèse, nous avons suivi une démarche empirique de caractérisation du résumé d'informations à l'oral via l'élaboration d'un outil de mesure. L'ensemble du processus suivi nous a permis de faire émerger plusieurs perspectives de recherche, que nous associons ici à des implications pour le milieu de la recherche.

De nombreuses études sur l'oral sont encore ancrées dans des réflexions théoriques qui ne s'ancrent pas toujours dans des vérifications empiriques. La création des typologies de l'oral en est un parfait exemple. Pourtant, les analyses factorielles réalisées dans le cadre de cette thèse ne correspondent pas à ces composantes. Notre première implication est donc d'ouvrir la voie à une vérification plus systématique des conceptions liées à l'oral mises en évidence dans la littérature via des mesures valides et fiables de l'oral. Cette vérification empirique semble notamment adéquate pour consolider la compréhension que nous avons de la notion de genre. Effectivement, de nombreux genres oraux sont encore soit caractérisés sur la base de réflexions théoriques, soit pas caractérisés du tout. Cependant, nos résultats tendent à mettre en évidence que des analyses réalisées sur de vraies tâches produites par les élèves dans des situations de communication variées permettent d'avoir une vision plus fine du genre étudié. Continuer ce travail semblerait donc intéressant pour mieux connaître les spécificités des différents genres et mieux comprendre l'interaction entre ceux-ci et des situations concrètes de communication. Il nous semblerait donc pertinent de tester la démarche de caractérisation du genre proposé dans le cadre de cette thèse avec une d'autres situations de communication souvent utilisée par les élèves.

Nous proposons comme deuxième implication l'utilisation d'ORAToR dans différents contextes. Effectivement, cet outil a pour vocation d'être utilisé par n'importe quel chercheur souhaitant mesurer la compétence des élèves à réaliser un résumé d'informations, que ce soit avant l'élaboration d'un dispositif d'enseignement pour identifier le niveau de maîtrise des élèves, ou pendant et après celui-ci pour analyser les évolutions de ces élèves au cours d'un dispositif ou d'une intervention particulière. Bien qu'ORAToR a été pensé pour être utilisé tel quel, il faudrait tester, d'une part, la version 2 et la version 3 (proposées en annexe) d'ORAToR et, d'autre part, le transfert possible de cet outil pour évaluer d'autres tâches liées au résumé d'informations à l'oral, voir des tâches ancrées dans d'autres genres. Nous pourrions ainsi analyser si les composantes interactions et contenu apparaissent dans d'autres tâches ou d'autres genres. Nous pourrions également regarder si les trois composantes (contenu, interaction et clarté) trouvées pour la tâche sans support informatif seraient

présentes également dans d'autres tâches de résumé sur les connaissances (sans support informatif donc). Au cas où ORAToR ne pourrait pas être tout à fait transférable, il pourrait également servir de base dans la construction d'un autre outil d'évaluation afin de faciliter le processus de construction. En effet, partir d'un déjà-là permettrait plus facilement à d'autres chercheurs de poursuivre la démarche dans laquelle nous nous inscrivons. En ce sens, nous avons proposé dans notre étude 4, une démarche de construction d'un outil de mesure valide et fiable, ces étapes peuvent donc être suivies par les chercheurs qui travaillent dans un domaine de l'oral pour lequel il n'existe pas encore d'outils validés empiriquement. Les difficultés des chercheurs et des enseignants dans l'utilisation d'un outil de mesure de l'oral mises en exergue dans notre étude 1 peuvent d'ailleurs accompagner la réflexion des chercheurs dans ce travail.

Une troisième implication qui nous semble judicieuse est d'utiliser ORAToR pour évaluer la performance des élèves à résumer à différents âges. Effectivement, il existe encore très peu d'informations sur la maîtrise de l'oral après 7 ans et sur les progressions possibles chez les élèves (Daviault, 2011). Cet outil pourrait donc être utilisé pour analyser la maîtrise du résumé par des élèves d'âge différents pour mieux comprendre le développement de cette compétence lorsqu'elle n'est pas enseignée. Nous pourrions également utiliser ORAToR pour évaluer les capacités résumantes d'élèves allophones d'origines variées, ce qui permettrait peut-être d'avoir des informations intéressantes sur comment la maîtrise de la langue influence le développement de ces capacités. Combiner l'utilisation d'ORAToR avec des analyses qualitatives d'analyse de discours pourraient également permettre de mieux comprendre les opérations langagières utilisées par les élèves de différentes origines dans la réalisation de résumés oraux à différents âges, ce qui pourrait être une aide afin de mieux prévoir les progressions possibles et ce qu'il faudrait enseigner aux élèves en fonction de leur âge pour les accompagner dans une maîtrise progressive du résumé à l'oral. En ce sens, avoir des points de repère quantitatifs et qualitatifs à différents âges notamment via des études longitudinales nous semble intéressant. Par ailleurs, pour les études quantitatives, réaliser des études à plus large échelle pourrait permettre de faire des analyses multiniveaux et ainsi de contrôler s'il existe des différences dans les résumés réalisés par les élèves en fonction de la classe et/ou de l'école.

Une quatrième implication concerne la remise en question de l'adéquation de l'évaluation de l'oral avec l'approche analytique absolue. Effectivement, nous avons mis en évidence dans notre travail la difficulté d'évaluer l'oral avec une grille d'évaluation analytique. Par exemple, nous nous questionnons sur la pertinence de compter le nombre d'idées des élèves. Il nous semble que pour évaluer ce critère il serait peut-être plus adéquat d'intégrer l'avis de l'interlocuteur en lui posant directement des questions pour savoir s'il y avait assez d'informations pour avoir une bonne représentation de l'objet résumé et si ces informations étaient suffisamment condensées pour rester faciles d'accès. Effectivement, une des fonctions de la communication est d'arriver à se faire comprendre par son interlocuteur. Or notre outil de mesure se base, pour évaluer l'oral, sur les observations de vidéos sans prendre en compte la compréhension par l'interlocuteur de l'orateur évalué. En ce sens, des recherches sur comment intégrer le point de vue des destinataires du message dans la mesure

de l'oral semble être un levier intéressant pour mieux cerner la maîtrise de différents genres par les élèves ainsi que l'accompagnement nécessaire à leur appropriation. Plus largement, nous nous sommes demandé si d'autres approches d'évaluation n'auraient pas été plus appropriées pour cette modalité orale. D'autant plus que nous avons pu observer pour la tâche 2 et 3 que pour le score moyen de l'ensemble des critères de la composante interaction la fiabilité interjuge est considérée comme excellente selon Koo et Li (2016). Nous pensons donc qu'une approche holistique absolue où une seule note est attribuée pour l'ensemble des critères de cette composante pourrait permettre une meilleure fiabilité interjuge, ce qui est particulièrement intéressant puisqu'à priori c'est une approche qui est moins chronophage (Charney, 1984). Cependant, la fiabilité interjuge semble moins élevée pour le score moyen de l'ensemble des critères de la composante contenu, surtout pour la tâche 2. Ainsi pour la composante contenu il semblerait peut-être moins intéressant d'utiliser une approche holistique. Afin d'avoir plus d'informations sur le sujet, nous pensons que des études comparant différentes méthodes d'évaluation comme celle de Landrieu et al. (2022) pourraient offrir une piste intéressante pour mieux cerner comment évaluer l'oral et ses différentes composantes de manière valide et fiable. Il serait également intéressant d'investiguer si ces différentes approches ne pourraient pas être combinées au sein d'un outil de mesure de l'oral afin de profiter des avantages de chacune d'entre elles et s'adapter aux mieux aux différentes composantes de l'oral. Effectivement, Harsch et Martin (2013) proposent de combiner des procédures holistiques et analytiques pour obtenir des mesures plus valides et fiables. Une autre approche d'évaluation pouvant intéresser la recherche est l'approche comparative absolue pour laquelle les productions de plusieurs élèves sont comparées les unes aux autres (Lesterhuis et al., 2017). Il semblerait que ce soit une approche permettant une meilleure fiabilité et validité de la mesure (Pollitt, 2012). Tester si cette approche d'évaluation permet réellement d'avoir des données plus valides et fiables des composantes du résumé d'informations identifiées dans le cadre de cette thèse semble également constituer une piste prometteuse. De surcroît, mettre en place des études utilisant des approches comparatives pourrait également permettre de mieux comprendre ce qui fait qu'un auditeur préfère une production orale plutôt qu'une autre.

Une dernière implication concerne la possibilité d'identifier des profils d'élèves. En effet, dans le cadre de cette thèse, nous avons visionné de nombreuses vidéos d'élèves. Il semble se dégager de ces productions différents profils (Dumais et al., 2018). Par exemple des petits parleurs et des grands parleurs (Florin, 1995), mais également des élèves qui vont particulièrement soigner les interactions menées, et d'autres qui vont être plus centrés sur le contenu. Nous avons également identifié que les filles performant mieux que les garçons pour la composante interaction. Nous avons aussi vu qu'il y a un lien significatif entre, d'une part, la composante interaction et, d'autre part, la composante contenu et les notes obtenues par les élèves sur l'interrogation portant sur le sujet résumé dans le cadre de notre étude 5. Creuser le lien entre les connaissances des élèves sur un sujet et ses compétences à résumer oralement nous semble donc être également une piste intéressante à creuser. Ces différents éléments nous font penser que des analyses qualitatives sur les différents résumés d'élèves permettraient d'identifier des profils d'élèves différents. Identifier ces profils permettrait peut-être de mieux guider les enseignants dans l'enseignement de l'oral.

7.2. Implications pour le milieu de la pratique

Les diverses études menées dans le cadre de cette thèse nous amènent à nous poser de nouvelles questions relatives aux pratiques efficaces pour l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Nous allons dans cette section mettre en évidence ces questionnements et expliciter les directions que pourraient prendre certaines recherches pour y répondre, ce qui permettrait de proposer des pistes d'action pratiques pour les enseignants.

Premièrement, nos résultats tendent à montrer que le résumé d'informations ne semble pas encore maîtrisé par tous les élèves. Il semble donc pertinent d'enseigner cette famille de situation aux élèves puisqu'ils la rencontrent fréquemment. Nous faisons donc l'hypothèse qu'il serait intéressant d'enseigner le résumé à partir des trois composantes identifiées dans cette thèse (contenu, clarté et interaction) pour travailler le résumé de connaissances et des deux composantes (contenu, interaction) identifiées pour travailler le résumé d'informations avec l'aide d'un appui documentaire. En ce sens, il serait intéressant de tester des dispositifs permettant d'enseigner ces composantes. Par ailleurs, nous avons mis en évidence une corrélation forte et positive de la maîtrise de la composante interaction pour les trois tâches évaluées. Nous pouvons donc imaginer que si cette composante est enseignée et travaillée dans le cadre de la réalisation d'une tâche spécifique, un transfert vers d'autres tâches pourrait être possible. Plus précisément, enseigner aux élèves comment intégrer le destinataire dans la réalisation du résumé, via l'utilisation d'interactions, de stratégies de communication et de connecteurs pertinents pourrait être intéressant puisque ce sont des éléments souvent peu maîtrisés par les élèves dans les données que nous avons récoltées. À nouveau, une étude permettant de mesurer le transfert possible de la composante interaction et la manière la plus efficace d'enseigner ces différents éléments serait une piste intéressante. En parallèle de ce travail sur la composante interaction, enseigner comment devenir un interlocuteur adéquat en fonction des spécificités de ces situations de communication semble être aussi une piste de travail pertinente.

En outre, la composante contenu semble être plus spécifique à la tâche concrète à réaliser. Des études complémentaires seraient donc nécessaires pour vérifier si l'enseignement du résumé doit se faire de manière spécifique en fonction du sujet à résumer ou s'il peut se faire de manière transversale. Par exemple, en apprenant aux élèves à bien identifier les objectifs visés par la situation de communication ou encore en aidant les élèves à structurer les informations lorsque ces dernières sont nombreuses et que le temps de parole est long. Par ailleurs, dans notre grille d'évaluation nous avons mesuré le nombre d'idées. Nous nous interrogeons donc sur la manière d'enseigner le fait de produire suffisamment d'idées sans être excessif pour rester dans les caractéristiques du résumé. Dans notre étude 2, nous avons travaillé le nombre d'idées en demandant aux élèves de réfléchir aux catégories d'idées qui peuvent être abordées relativement au sujet résumé, ce qui pourrait être une piste de réflexion. Par ailleurs, dans notre étude 3, nous avons vu que les réoralisations permettent aux élèves qui ne donnent que peu d'idées d'en donner davantage. La mise en place de réoralisations dans un dispositif d'enseignement du résumé semble donc être une piste prometteuse pour travailler le nombre d'idées. Nous émettons également l'hypothèse qu'au plus les élèves sont amenés à prendre la parole (notamment de manière spontanée) pour donner de l'information

sur un sujet, au plus il leur sera aisé de trouver des informations à dire. Creuser ces pistes ainsi que d'autres manières d'enseigner ces éléments difficilement enseignables (et évaluable) semble être un enjeu primordial. Dans le même ordre d'idées, réfléchir à comment aider les élèves à sélectionner les informations pertinentes paraît également important. Des études où des élèves reçoivent différents supports informatifs avec une présence plus ou moins élevées d'informations pertinentes, permettraient peut-être de mieux comprendre les mécanismes en jeu, ce qui pourrait in fine permettre de mieux accompagner ces élèves. Il nous semble également intéressant d'apporter une réflexion sur comment, dans une perspective spiralaire, une progression des apprentissages relatifs au résumé pourrait être mise en place pour accompagner les élèves dans leur développement des composantes liées à la maîtrise du résumé d'informations à l'oral et ce tout au long de leur parcours scolaire (Dolz & Schneuwly, 1996). Plus globalement, il serait intéressant de réfléchir à quel objet de l'oral pourrait être enseigné via quel genre. En ce sens le résumé d'informations à l'oral nous paraît un genre particulièrement intéressant pour travailler la sélection d'informations ou encore le fait de rendre ces informations compréhensibles et intéressantes pour son interlocuteur, notamment lorsque l'orateur utilise en parallèle un support informatif écrit (gestion du regard, précision des informations...).

Deuxièmement, notre thèse semble remettre en question des représentations partagées par de nombreux acteurs concernant l'influence de l'écrit et du temps de préparation sur la prise de parole des élèves. Effectivement, la présence de l'écrit pour soutenir l'oral est souvent valorisée par les enseignants et les élèves alors que nos études mettent en évidence que celui-ci peut être un frein à une prise de parole efficace. De plus, l'utilisation d'une feuille de brouillon ou d'un temps de préparation ne semble pas, dans les tâches réalisées dans le cadre de cette thèse, améliorer la performance de l'élève. Leur apport n'est donc pas automatique pour les élèves et pourrait dépendre des consignes spécifiques qui leur ont été données ou de l'accompagnement qui leur est proposé en classe. Il se peut également que ce soit les élèves qui sont le moins confortables à l'idée de prendre la parole qui s'appuient le plus sur les documents écrits, ce qui pourrait peut-être les empêcher de les utiliser adéquatement. Continuer des études sur le sujet pourrait permettre de vérifier si ces constats se confirment ou non dans d'autres situations (par exemple des situations où l'élève a le choix entre plusieurs supports informatifs, ou encore si ce support suit une modalité orale et non écrite) ou si l'enseignement d'une utilisation adéquate de l'appui documentaire, de la feuille de brouillon ou d'un temps de préparation serait adéquat. Dans la même optique, nous avons vu que le genre résumé d'informations à l'oral et à l'écrit ont des points communs. Nous nous demandons donc si l'enseignement de ces deux genres pourrait se réaliser en parallèle afin de permettre un meilleur apprentissage des élèves pour chacun de ceux-ci. Nous pensons que c'est une piste intéressante à explorer, notamment pour travailler la sélection d'informations pertinentes, car le travail sur un des genres pourrait débloquent des mécanismes appropriés pour l'autre genre. Cependant, comme l'indique Wirthner (2009), uniquement travailler la compréhension des textes à résumer ne permet pas *in fine* la production par les élèves d'un résumé de qualité. Il semblerait donc également que ce soit judicieux d'enseigner les spécificités de la modalité orale et écrite en interaction avec les éléments spécifiques au résumé. Il nous paraît également essentiel, si un enseignement en parallèle se fait, de ne pas

penser l'oral uniquement comme support à l'écrit, comme c'est souvent le cas dans les classes et les études actuellement (Alrabadi, 2011 ; Blanc et al., 2023, 2024 ; Cellier & Dreyfus, 2001, 2002 ; Delcambre, 2011 ; Detey, 2005 ; Dupont & Grandaty, 2012 ; Gagnon et al., 2017 ; Nonnon, 2002 ; Sales-Hitier & Dupont, 2022). L'inverse peut être pertinent aussi, mais des études supplémentaires semblent nécessaires pour identifier plus précisément comment ces deux genres peuvent bénéficier l'un l'autre de leur enseignement. Par ailleurs, l'oral préparé est souvent mis à l'honneur dans le travail sur l'oral, mais nos études mettent également en évidence des progrès possibles dans les situations d'oral spontané ou de lecture pour autrui. Tester des séquences d'enseignement ancrées sur ces deux formes de l'oral paraît donc être une piste de réflexion intéressante.

Troisièmement, nos résultats semblent confirmer une amélioration des performances des élèves à la suite d'un dispositif d'enseignement inspiré du dispositif *Itinéraire*. Il faudrait cependant vérifier, si cette amélioration n'aurait pas été visible également avec une troisième oralisation sans enseignement. Dans le même ordre d'idées, il nous semble également intéressant de comparer des dispositifs avec des réoralisations et des dispositifs avec des tâches successives de prise de parole (comme dans notre étude 5) pour voir si l'évolution des performances des élèves suit une direction semblable. Cela nous permettra de mieux comprendre l'apport et le fonctionnement des réoralisations et identifier s'il semble adéquat de travailler avec des tâches différentes ancrées dans un même genre. Nos résultats nous amènent également à nous demander si accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences à donner des feedbacks constructifs, ne permettrait pas d'améliorer la plus-value d'une évaluation par les pairs. Cette stratégie permettrait peut-être aux élèves de faire plus de feedbacks suggestifs et moins de feedback informatifs ou prescriptifs. La présence de l'utilisation d'une grille critériée dans un processus d'évaluation par les pairs semble également permettre des échanges plus nombreux et une posture plus active de l'orateur. Cependant, il semblerait que former les élèves soit nécessaire pour que cette utilisation de la grille soit vraiment adéquate et que les élèves ne fassent pas juste une lecture des échelons de mesure. Au vu de cette difficulté pour les élèves de s'approprier la grille, il serait également utile de comparer si, dans le cadre de l'oral, l'évaluation par les pairs et plus porteuse que le feedback donné par l'enseignant, qui lui maîtrise peut-être un peu plus les critères d'évaluation. Dans le même ordre d'idées, nous avons vu que mettre en place une évaluation par les pairs était assez coûteuse en énergie. Il pourrait donc être intéressant de comparer l'effet de l'évaluation par les pairs à ceux d'une auto-évaluation, qui pourrait peut-être être plus facile, au niveau logistique, à mettre en place.

Quatrièmement, au niveau de l'évaluation de l'oral, nous avons mis en évidence que les points d'attention des chercheurs et des enseignants ne sont pas les mêmes lors de l'utilisation d'un outil de mesure de l'oral. Ainsi, dans la construction d'outils de mesure à destination des enseignants, le temps pris, la forme de l'outil et la possibilité d'intégrer d'autres élèves semblent être des éléments primordiaux à prendre en compte pour que ces outils soient vraiment employés par les enseignants. Par ailleurs, la grille construite peut être structurée en fonction des composantes identifiées dans le cadre de cette thèse, chacune des parties pouvant être utilisée indépendamment les unes des autres. Ainsi, les enseignants pourraient

n'utiliser que les critères relatifs à la composante qui a été enseignée aux élèves, et répartir l'évaluation de l'ensemble des critères sur l'année afin de mettre en place plusieurs petits dispositifs d'enseignement de l'oral plutôt qu'un grand dispositif chronophage et énergivore. Cette manière de procéder serait cohérente avec nos résultats mettant en évidence que les enseignants souhaitent avoir un outil d'évaluation utilisable pour plusieurs activités d'apprentissage. Par ailleurs, au vu de la méconnaissance de l'oral des élèves, inciter les enseignants à construire la grille d'évaluation avec eux et leur expliquer finement les critères semble être une piste de travail intéressante. À nouveau ces différentes propositions devraient être testées. Plus largement, il serait intéressant de s'interroger sur la plus-value de l'utilisation des grilles critériées et d'examiner si d'autres méthodes d'évaluation ne seraient pas plus appropriées au contexte classe, notamment si l'enseignement de l'oral se fait composante par composante ou objet par objet. Effectivement, la construction et l'utilisation d'une grille critériée sont des processus souvent considérés comme chronophages (Hunter, 1996) et comme nous l'avons dit tout au long de notre propos, la fiabilité et la validité de l'évaluation réalisée ne sont pas toujours assurées (Panadero & Jonsson, 2020). Nous nous interrogeons donc sur la possibilité d'utiliser des approches holistiques absolues plus rapides et plus faciles à utiliser (Charney, 1984), qui pourraient être plus adaptées au contexte classe où le temps est souvent compté pour les enseignants. Cependant, il est également à noter que l'approche holistique absolue complique la réalisation de feedback précis alors que, nous l'avons vu, le feedback joue un rôle important dans le développement des compétences des élèves (Earl, 2006). À l'inverse, l'approche analytique absolue, notamment la grille critériée, permet à l'élève d'identifier les critères moins bien maîtrisés (Aouchiche-Ait Yala & Zoubida, 2022). Ainsi, nous nous demandons s'il ne serait pas pertinent d'utiliser différentes méthodes d'évaluation en fonction de l'objectif d'apprentissage, de l'enseignant et de l'activité réalisée (ex. si l'enseignant veut donner un feedback ou s'il veut évaluer rapidement). Il est également possible que la méthode d'évaluation la plus appropriée dépende de la composante évaluée (ex. une approche holistique absolue pour la composante interaction et une méthode analytique absolue pour la composante contenu). Il semblerait donc qu'il soit judicieux, pour guider au mieux les enseignants dans le choix d'une méthode d'évaluation, de tester différentes approches d'évaluation et combinaisons d'approches en se concentrant sur les approches absolues qui nous semblent, pour la modalité orale, plus appropriées pour un contexte d'enseignement que les approches comparatives.

Conclusion générale

Conclusion générale

Pour conclure ce travail, et dans la lignée de notre objet de travail, nous avons tenu à réaliser un résumé d'informations à l'oral. Celui-ci est disponible en scannant le QR code ci-contre. Plus précisément, nous avons voulu jouer le jeu de suivre les mêmes consignes que les élèves qui ont participé à nos études. Nous nous sommes donc imposé de réaliser une vidéo, avec un temps de préparation de 10 minutes. En plus de ces 10 minutes de réflexion, nous avons pris deux minutes pour préparer les slides qui nous ont servis de support dans la prise de parole. Au final, notre vidéo dure un peu plus de douze minutes. Dans la vidéo, vous verrez deux sauts d'image. Ils correspondent à des moments où nous avons mis en pause l'enregistrement pour boire un peu d'eau. Aucune partie de la vidéo n'a donc été coupée.



Pour le lecteur ne disposant pas de l'équipement nécessaire, nous proposons la retranscription du résumé oral réalisé. Pour cette retranscription, nous avons utilisés les conventions de transcription VALIBEL (2007).

En guise de conclusion / euh de cette thèse sur le résumé d'informations à l'oral // j'aimerais / via cette courte vidéo / résumer les informations importantes / mises en évidence dans cette thèse // alors dans la partie théorique nous avons mis en évidence / que l'oral est encore assez peu connu / effectivement nous avons encore assez peu d'informations sur les caractéristiques et spécificités de l'oral / et sur la maîtrise de l'oral / par les élèves / en fonction de leur âge // nous avons également mis en évidence que dans les classes ce sont souvent les mêmes genres qui sont enseignés / donc par exemple le euh l'exposé oral et qu'au final dans la littérature on va souvent trouver / euh des études sur une certaine forme d'oral par exemple l'oral préparé / et que nous avons en fait au final assez peu d'informations sur un oral plus spontané / plus informel // partant de ce principe nous avons décidé de nous concentrer sur le résumé d'informations à l'oral / effectivement / euh le résumé / d'informations à l'oral est en fait quelque chose de souvent / euh / utilisé par les élèves que ce soit dans leur vie scolaire que dans leur vie quotidienne // effectivement lorsqu'on demande à des enseignants en Belgique francophone quelle est une situation d'oral qui est souvent / utilisée par les élèves / le résumé ressort / souvent dans les réponses // il nous semble donc intéressant / de nous intéresser euh au résumé d'informations à l'oral // cependant dans la littérature / nous avons trouvé très peu d'informations à ce sujet / il y a beaucoup plus d'informations sur le résumé d'informations à l'écrit / ceci nous montre effectivement que / il y a une prévalence / aussi bien dans la recherche que dans les classes / à l'écrit comparativement à l'oral / d'ailleurs même lorsqu'on fait/ travaille de l'oral // euh cet oral est souvent coloré par le prisme de l'écrit / on va souvent utiliser l'écrit notamment

pour // les critères de l'écrit je veux dire pour pouvoir évaluer l'oral ou {l'enseigner, l'enseignant} / alors un autre constat que nous avons mis en évidence dans le cadre de cette thèse / euh c'est que // l'évaluation de l'oral reste quelque chose de très difficile / c'est difficile d'obtenir euh des données valides et fiables lorsqu'on / évalue l'oral / pourtant avoir des données valides et fiables euh de l'o/ de l'oral nous semble essentiel pour pouvoir identifier où en sont les élèves dans la maîtrise d'un genre particulier / pour pouvoir après leur donner du feedback et les accompagner dans une progression / liée à la maîtrise de ce genre // alors toutes ces difficultés / euh nous / ont / amené à avoir comme objectif de nous intéresser au résumé d'informations / à l'oral et de tenter de mieux comprendre ce qu'est ce genre / de le caractériser // pour pouvoir y arriver il / a d'abord fallu qu'on puisse identifier ce que les élèves font réellement lorsqu'on leur demande de faire un résumé et donc pour cela nous avons dû créer un outil d'évaluation qui nous a permis de d'identifier la maîtrise / des élèves du résumé d'informations à l'oral (pause) pour gui/ pour nous guider dans cette réflexion nous avons identifié trois grands objectifs / donc nous avons d'abord voulu identifier les difficultés rencontrées par les enseignants/ les enseignants et les chercheurs lorsqu'ils utilisent une grille d'évaluation à l'oral / et ce afin de pouvoir créer une grille à destination des enseignants et des chercheurs qui / puissent euh aller au-delà de ces difficultés / nous avons également voulu déterminer la maîtrise des élèves dans la compétence à résumer oralement / et finalement nous avons voulu caractériser le résumé d'informations à l'oral et ce en / notamment via l'élaboration d'un outil de mesure // pour arriver à atteindre ces trois objectifs nous avons réalisé cinq études empiriques / une première étude pour répondre à l'objectif 1 qui est une étude qualitative // deux études pour répondre à / l'objectif 2 // une première étude où on demande / à des élèves de réaliser un résumé d'informations à l'oral dans un dispositif d'enseignement // et une deuxième étude où on leur demande de réaliser un résumé d'informations à l'oral de manière plus décontextualisée donc pas dans un dispositif d'enseignement de l'oral // cette étude 2 et cette étude 3 ont tous les deux suivi une approche mixte où nous avons réalisé des analyses qualitatives et quantitatives // nous avons également construit un outil de mesure donc une grille d'évaluation de l'oral // pour laquelle nous avons vérifié la validité et la fiabilité / et qui nous a permis d'identifier trois grandes / composantes liées à une tâche de résumé à savoir la composante interaction / la composante contenu et la composante clarté // finalement nous avons demandé à des élèves de faire trois tâches différentes de résumé et nous avons / identifié les composantes communes entre ces trois tâches // deux grandes composantes apparaissent composante contenu et la composante interaction (pause) alors / euh / ces différentes / te études nous ont amené dans la discussion à pouvoir en fait répondre à nos objectifs / alors par rapport à notre premier objectif nous avons mis en évidence qu'une difficulté commune lorsqu'on utilise une grille d'évaluation / pour les enseignants et les chercheurs c'est de pouvoir comprendre euh / de la même manière pour tout le monde les critères et les les échelons de mesure /c'est vraiment un enjeu majeur des grilles d'évaluation / pour les enseignants, un enjeu est également le / temps / pris / pour réaliser une évaluation avec une grille d'évaluation / pour diminuer ce temps / les enseignants proposent notamment de faire de l'évaluation par les pairs // chez les chercheurs un enjeu majeur est de pouvoir réussir à avoir une // euh évaluation fine et précise euh // de la performance des élèves grâce à la grille d'évaluation / et donc / les chercheurs

conseillent notamment de pouvoir faire des études pilotes pour tester la grille prendre du temps / pour évaluer les productions des élèves gr/ grâce à cette grille et être rigoureux dans la mesure // alors pour notre deuxième objectif nous avons euh / tenté d'identifier la maîtrise des élèves euh du résumé / donc pour ça nous avons demandé aux élèves de faire plusieurs tâches différentes en fonction des études que nous avons réalisées // euh alors on voit qu'il y a des différences / euh en fonction des tâches réalisées par les élèves / mais on voit également des ressemblances // alors globalement les éléments paraverbaux sont assez bien maîtrisés par les élèves / et euh les euh / règles grammaticales liées au français parlé // français parlé non français écrit / semblent également assez bien maîtrisés par les élèves / ce qui semble cohérent puisque dans le cadre de cette thèse nous travaillons avec des élèves de / 10 12 ans et donc qui ont déjà une relativement / bonne / maîtrise du français parlé // alors on voit également que / euh / certaines difficultés semblent transversales à t / toutes les tâches / notamment des difficultés relatives à la structure et à l'utilisation de connecteur de manière pertinente // euh / aussi la difficulté de pouvoir transmettre des informations euh suffisantes / précises / et / correctes // et la difficulté de pouvoir intégrer intégrer de manière euh // adéquate l'interlocuteur (pause) alors par rapport à notre troisième // hum / objectif qui est de caractériser le résumé d'informations à l'oral / nous avons en fait pu mettre en évidence dans notre thèse / que / le résumé d'informations à l'oral a comme caractéristique commune peu importe la tâche réalisée de devoir / transmettre de l'information du monde réel / des informations correctes et justes / de manière condensée / en structurant l'information de sorte qu'elle soit compréhensible par l'interlocuteur / et en faisant attention aux éléments paraverbaux et non verbaux afin d'intégrer au mieux et de rendre le plus compréhensible possible notre discours pour l'interlocuteur / alors / nous avons vu qu'il y a des différences / par rapport à certaines caractéristiques de la situation de communication / par exemple dans des situations où les élèves doivent faire un résumé sans appui documentaire / donc vraiment seulement en se basant sur leur propre connaissance / certains élèves ont des difficultés à donner suffisamment d'informations / à aller chercher suffisamment d'informations en mémoire à long terme // à l'inverse / pour les élèves qui / reçoivent un support informatif avec des informations sur / le sujet à résumer / une difficulté qui apparaît c'est pouvoir rester de manière efficace dans l'interaction avec l'autre / effectivement certains élèves vont avoir tendance à lire le support / à ne plus intégrer le partenaire et ne pas toujours / utiliser les éléments / paraverbaux et non-verbaux à bon escient / et pas toujours retranscrire de manière précise et correcte / les informations qu'ils ont trouvées dans leur support // on voit donc que / les difficultés / relatives / au résumé d'informations euh de l'oral vont varier en fonction de la tâche précise à réaliser / alors tous ces éléments nous ont fait réfléchir en fait / au final est-ce que le résumé d'informations peut être considéré comme un genre puisqu'en fait on peut retrouver le résumé d'informations dans toute une série de situations très différentes avec un plus ou moins grand temps de préparation possible avec des supports ou non / et donc la question est ce que tout ça / fait bien partie d'un même et unique genre / et dans le cas de ce thèse nous avons effectivement postulé le fait que / euh le résumé d'informations orale est en genre et que c'est un genre important et intéressant à travailler avec les élèves // qui leur permet de / développer des compétences des compétences et des capacités qui leur seront utiles dans leur vie quotidienne et scolaire (pause) alors nous avons

envie de conclure ce résumé par quatre grandes réflexions / qui restent ouvertes à la suite de cette thèse / la première réflexion c'est vraiment une réflexion par rapport à la notion de genre à partir de quand pouvons-nous dire que nous sommes dans un genre ? ou pas ? à partir de quand pouvons-nous dire qu'il existe plusieurs genres ou que c'est un seul genre avec différentes caractéristiques ? Où est la frontière entre le genre et la situation de communication ? Euh c'est des réflexions que nous avons apportées dans le cadre de notre thèse et qui nous semblent intéressantes à poursuivre / euh une autre question que nous posons c'est l'utilisation des grilles d'évaluation critériées / effectivement // euh // nous avons vu qu'il était au final assez difficile d'obtenir des données valides et fiables avec une grille d'évaluation critériée / nous nous de / nous nous demandons donc si c'est l'outil vraiment le plus pertinent euh dans l'évaluation de l'oral / c'est aussi des éléments que nous aimerions creuser dans des études ultérieures / un autre élément de réflexion c'est la place de l'écrit / effectivement nous avons vu dans notre thèse / que la présence d'un support écrit n'est pas toujours bénéfique aux élèves et peut parfois entraver la communication alors que souvent on a tendance à / juger que l'écrit est un facilitateur à l'oral donc nous avons l'impression ici qu'on arrive dans / des résultats qui peuvent être parfois / moins intuitifs et que nous paraîtrait intéressant de creuser également / et finalement dans cette thèse nous proposons une démarche qui n'est pas habituelle dans le cadre des études sur l'oral. Une démarche où nous avons tenté / d'allier des études plutôt qualitatives et des études plutôt quantitatives pour essayer d'avoir une // euh // caractérisation empirique d'un genre qui est le résumé d'informations à l'oral et il nous semble que c'est intéressant de / voilà de creuser cette posture cette démarche que nous avons suivie pour caractériser d'autres genres et pour continuer à travailler l'oral et tenter de mieux comprendre l'oral et ses caractéristiques notamment via euh // une approche mixte en fait avec des études à qualitatives et quantitatives // Voilà // euh je vous remercie pour la lecture de la thèse et j'espère qu'elle vous a procuré euh de nombreuses réflexions

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Abbaszadeh, Z. (2013). Genre-based approach and second language syllabus design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1879-1884. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.052>
- Aouchiche-Ait Yala, O., & Zoubida, B. (2022). Les défis de l'évaluation de l'oral. *Pratiques & didactique*, 1 (1), 72-86. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/764/1/1/177627>
- Adam, J. M. (1996). L'argumentation dans le dialogue. *Langue française*, 112, 31-49. <https://doi.org/10.3406/lfr.1996.5359>
- Adam, J. M. (2005/2011). Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue. Armand Colin.
- Agan, Ş. İ., & Deniz, S. (2019). A rubric study for assessing paragraph level written texts. *Journal of Education and Training Studies*, 8(1), 42. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i1.4610>
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage: revue de publications en langue française. OCDE, L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires, 265-290.
- Allal, L., & Wegmuller, E. (2004). Finalités et fonctions de l'évaluation. *Educateur*, 4, 4-7.
- Allen, N. (2017). Développer la littératie volet oral pour favoriser la transition interordre entre le primaire et le secondaire : quelques considérations théoriques. *Canadian Journal of Education*, 40(4), 638-664. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3115>
- Alrabadi, E. (2011). ¿ Qué método se debe adoptar para la enseñanza/aprendizaje de la comunicación oral ? [Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?] *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36308
- Althauser, R., & Darnall, K. (2001). Enhancing critical reading and writing through peer reviews: An exploration of assisted performance. *Teaching Sociology*, 29(1) 23-35. <https://doi.org/10.2307/1318780>
- Aslim Yetiş, V. (2017). Les grilles d'évaluation critériée pour l'évaluation des performances : exemples pour la production écrite. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 30 (2), 683-703. <http://hdl.handle.net/11452/12963>

- Ashton, S., & Davies, R. S. (2015). Using scaffolded rubrics to improve peer assessment in a MOOC writing course. *Distance education*, 36(3), 312-334. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1081733>
- Bachy, S., Dister, A., Francard, M., Geron, G., Giroul, V., Hambye, P., ... & Wilmet, R. (2007). Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL. <http://hdl.handle.net/2078.1/165551>
- Bain, D. (1997). La «scolarisation» du savoir: un dérapage inévitable de la transposition didactique?. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 19(1), 8-28. <https://doi.org/10.5169/seals-786166>
- Bakhtine, M. (1984), *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, Trad.), Paris, Gallimard.
- Balan, A. & Jönsson, A. (2018). Increased explicitness of assessment criteria : Effects on student motivation and performance. *Frontiers in Education*, 81(3). <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00081>
- Bart, D. (2023). *Évaluation et didactique. Un dialogue critique*. Peter Lang Verlag.
- Baume, D., Yorke, M. & Coffey, M. (2004). What is happening when we assess, and how can we use our understanding of this to improve assessment ? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 451-477. <https://doi.org/10.1080/02602930310001689037>
- Benzitoun, C., Cappeau, P., & Corminboeuf, G. (2017). Réflexions sur les exploitations différenciées de la grammaire. *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 41(41-42), 135-153. <https://doi.org/10.4000/rsp.474>
- Bednarz, N., Desgagné, S. & Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, 14, 128-151. <http://dx.doi.org/10.4000/ree.5894>
- Berdal-Masuy, F. & Renard, C. (2015). Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible ? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE. *Lidil*, 52, 153-174. <https://doi.org/10.4000/lidil.3872>
- Berger, J.-L. & Büchel, F. P. (2013). *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications*. Éditions Ovidia.
- Berndt, M., Strijbos, J. W., & Fischer, F. (2018). Effects of written peer-feedback content and sender's competence on perceptions, performance, and mindful cognitive processing. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 31-49. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0343-z>
- Berthiaume, D., David, J. et David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : repères théoriques et applications à

- un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.524>
- Bhatia, V. K. (2012). Critical reflections on genre analysis. *Iberica*, 24, 17-28.
<https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/290>
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Blanc, A. C., Colognesi, S., & Gagnon, R. (2024). Oral-Écrit: quelle articulation dans les productions de récits au primaire? Une revue systématique de la littérature. *Canadian Journal of Education*, <http://hdl.handle.net/2078.1/282144>
- Blanc, A. C., Gagnon, R., & Colognesi, S. (2023). L'articulation oral-écrit dans les dispositifs d'enseignement de la production de récits au primaire. *Le français aujourd'hui*, (3), 53-67. <https://doi.org/10.3917/lfa.222.0053>
- Boateng, G. O., Neilands T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bouchard, É. (2017). Regard sur les manifestations de la compétence interactionnelle à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques au secondaire. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin & C. Lavoie (dirs.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (pp. 83-101). Peisaj.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J. (2007). Liminaire : les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1077645ar>
- Boureux, M. (2017). Mieux percevoir pour mieux prononcer. Quelle phonétique corrective pour aider les apprenants italiens à bien parler français. *Rivista Interculturale, Università di Lecce*, 43-68.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1(1), 58-73.
- Bouwer, R., Koster, M. & van den Bergh, H. (2023). Procédure de notation de référence, le meilleur des deux mondes ? Comparer les procédures pour évaluer la qualité du texte de manière fiable et valide. *Évaluation en éducation : principes, politiques et pratiques*, 30 (3-4), 302-319. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2241656>
- Brookhart, S. M. (2008). Feedback that fits. Engaging the whole child: Reflections on best practices in *learning, teaching, and leadership*, 65(4), 54-59.
- Bronckart, J. P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). Le fonctionnement des discours. *Neuchâtel, Delachaux et Niestlé*, 30.

- Bruton, A., Conway, J.H. & Holgate, S.T. (2000). Fiabilité : qu'est-ce que c'est et comment est-elle mesurée ? *Physiothérapie*, 86 (2), 94-99. [https://doi.org/10.1016/S0031-9406\(05\)61211-4](https://doi.org/10.1016/S0031-9406(05)61211-4)
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, vol. 3(3) 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. & Butera, F. (2008). Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125. <https://doi.org/10.4000/rfp.1013>
- Campanale, F. (2005). *La grille de critères pour autoévaluer : norme à respecter ou outil évolutif pour progresser ?* Communication orale présentée au 18^e Colloque international de l'ADMEE-Europe, Reims, France. <https://hal.science/hal-01175415>
- Campbell, R. (2011). The power of the listening ear. *English Journal*, 100, 66-70.
- Cappeau, P. (2021). *Une grammaire à l'aune de l'oral ?* Presses universitaires de Rennes.
- Cartier, S., & Théorêt, M. (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Casteleyn, J. (2019). Improving public speaking in secondary education—exploring the potential of an improvisational training. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(3), 1-18. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.04>
- Cégep à distance et Université de Sherbrooke. (2016). Démarche pour concevoir une grille d'évaluation à échelle descriptive en formation à distance. Repéré à <http://evaluationfad.cegepadistance.ca/wp-content/uploads/demarche-grille.pdf>
- Cellier, M., & Dreyfus, M. (2001). L'articulation écrit-oral à travers un dispositif. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24(1), 89-111.
- Cellier, M., & Dreyfus, M. (2002). Place et fonctions des écrits intermédiaires ou réflexifs dans des dispositifs didactiques pour travailler l'oral. *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 26 (1), 83-101. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2393>
- Chabanne, J. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. PUF.
- Charney, D. (1984). The validity of using holistic scoring to evaluate writing: A critical overview. *Research in the Teaching of English*, 18(1), 65-81.
- Chartrand, S.-G., Emery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e éd.). DIDACTICA, C.E.F.
- Chénier, C. (2017). La méthode de notation d'un questionnaire importe-t-elle ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 129–154. <https://doi.org/10.7202/1041006ar>

- Codina-Filbà, J., Bouayad-Agha, N., Burga, A., Casamayor, G., Mille, S., Müller, A., Saggion, H., & Wanner, L. (2017). Using genre-specific features for patent summaries. *Information Processing & Management*, 53(1), 151-174. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ipm.2016.07.002>
- Coen, P.-F., Galland, A., Monnard, I., Perrin, N. & Rouiller, Y. (2008). Pertinence et validité des tâches complexes dans l'évaluation des futurs enseignants. Dans L. Paquay, G. Baillat, J. De Ketele et C. Thélot (dir.), *Évaluer pour former: outils, dispositifs, et acteurs* (p. 189-204). De Boeck.
- Coen, P.-F., & Pellegrini, S. (2011). *Quand plusieurs correcteurs évaluent les mêmes tâches complexes : regards sur la concordance inter-juges et point de vue des évaluateurs* [communication orale]. 23^e colloque de l'ADMEE-Europe. Paris, France.
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison., K. (Eds.). (2017). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Colognesi, S., Coppe, T., & Lucchini, S. (2023). Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104141>
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 63-72. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0063>.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone?. *Language and Literacy*, 21(1), 1-18.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2022). Effective practices for teaching oral language through genres and an instructional program that incorporates them. *Revista da ABRALIN*, 20(3), 1453-1476. DOI 10.25189/rabralin.v20i3.2017
- Colognesi, S. & Dolz-Mestre, J. (2017). Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. Dans J.-F. de Pietro, Carole Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 177-196). Presses universitaires de Namur. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:97894>
- Colognesi, S., & Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentations dans huit classes du primaire et suivi de seize futurs enseignants. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73(1), 35-54.
- Colognesi, S., Hanin, V., Still, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). The Impact of Metacognitive Mediation on 12-Year-Old Students' Self-Efficacy Beliefs for Performing Complex Tasks. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 12(2), 127-136. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257657>.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018a). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 223-250

- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018b). Aider les élèves à organiser leurs écrits: les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 57, 143-162. <https://doi.org/10.4000/reperes.1540>
- Colognesi, S., Lyon López, N. & Deschepper, C. (2017). Développer l'enseignement de l'oral au début du primaire: l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter. *Language & Literacy*, 19(4), 55-75. <https://doi.org/10.20360/G2SX0X>
- Colognesi, S., Moser, V., Deschepper, C., & Hanin, V. (2022). Bonne nouvelle : les enseignants du fondamental estiment qu'il est important d'enseigner l'oral en classe et se sentent compétents pour le faire ! Mais certains ne le font quand même pas.... *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 141-169. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37930>
- Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S., & Barbier, E. (2020). Teaching Writing—With or Without Metacognition?: An Exploratory Study of 11- to 12-Year-Old Students Writing A Book Review. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 12(5), 459–470. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020562136>
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in educational evaluation*, 67, 100917. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Coppe, T., März, V., Decuypere, M., Springuel, F. & Colognesi, S. (2018). Ouvrir la boîte noire du travail de préparation de l'enseignant : essai de modélisation et d'illustration autour du choix et de l'évolution d'un document support de cours. *Revue française de pédagogie*, 3(204), 17-31. <https://doi.org/10.4000/rfp.8358>
- Coppola, A., Colognesi, S. & Collet, I. (2019). Enseigner le débat régulé sur les (in)égalités entre les sexes et les sexualités. L'effet de l'Atelier Filé sur l'adhésion des élèves au système de genre. *Genre Éducation Formation*, (3). <https://doi.org/10.4000/gef.468>
- Council of Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues—Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*.
- Coupaud, M., Castéra, J., Cheneval-Armand, H., Brandt-Pomares, P., & Delserieys, A. (2019). Développer un questionnaire pour étudier les conceptions de l'évolution du vivant d'élèves de collège : entre cadres didactique et psychométrique. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 20, 27-59. <https://doi.org/10.4000/rdst.2641>
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In Cizek, *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). Academic Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage Publications.
- Dahmoune, S. (2016). *L'évaluation du langage oral chez l'enfant*. De Boeck supérieur.

- Darnon, C., Muller, D., Schrager, S. M., Pannuzzo, N. & Butera, F. (2006). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation. *Journal of Educational Psychology*, 98, 766-776. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.766>
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Delcambre, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire. *Recherches*, 54(1), 7-15.
- Derycke, M. (2000). La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 132, 23-32. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1030>
- Denzin, N. K., & Y. S. Lincoln. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In N. K.Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–17). Sage.
- De Pietro, J. F., & Gagnon, R. (2013). Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public : l'enseignement du débat à l'école. *Bulletin VALS-ASLA*, 98, 155-179.
- Deschepper, C. (2021). Comment et pourquoi questionner les grilles d'évaluation de l'oral ? Description d'un dispositif de formation initiale et perspectives pour la recherche. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 61-78. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-61>
- Desgagné, S. & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation, hors série 1*, 7-18. <https://doi.org/10.4000/ree.8684>
- Detey, S. (2005). Utiliser l'écrit au service de l'oral. *Le français dans le monde*, 342, 38-40.
- Di Pastena, A., Tamara Schiaratura, L., & Askevis-Leherpeux, F. (2015). Joindre le geste à la parole: les liens entre la parole et les gestes co-verbaux. *L'Année psychologique*, 115(3), 463-493. <https://doi.org/10.3917/anpsy.153.0463>
- Dirgeyasa, I. W. (2016). Genre-based approach: What and how to teach and to learn writing. *English Language Teaching*, 9(9), 45-51. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n9p45>
- Dobinson, K. L., & Dockrell, J. E. (2021). Universal strategies for the improvement of expressive language skills in the primary classroom: A systematic review. *First Language*, 41(5), 527-554. <https://doi.org/10.1177/0142723721989471>
- Dockrell, J. E., Connelly, V., & Arfe, B. (2019). Struggling writers in elementary school: Capturing drivers of performance. *Learning and Instruction*, 60, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.009>
- Dockrell, JE, Stuart, M. & King, D. (2010). Soutenir les compétences linguistiques orales précoces des apprenants de l'anglais dans les établissements préscolaires des centres-

- viles. *Journal britannique de psychologie éducative*, 80 (4), 497-515.
DOI:10.1348/000709910X493080
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, 179-198. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>
- Dolz, J., Lima, G., & Zani, J. (2020). Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura*, 22 (52), 250-274.
- Dolz, J., Lima, G., & Zani, J. (2022). Da fábula escrita à fábula teatralizada: um itinerário para o ensino do oral. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 363-382. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37818>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* : Vol. 1, 2, 3 & 4. De Boeck.
- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37, 38, 49-75. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34111>
- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Dumais, C. (2012). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. In *Curriculum et progression en français : Actes du 11e colloque de l'AIRDF* (pp. 363-381).
- 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 non publiée]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/6815>
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. *La didactique du français oral du primaire à l'université*, 29-52.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 37-56. <https://doi.org/10.4000/dse.1347>
- Dumais, C. (2017). Communiquer oralement : une compétence à développer au collégial. *Pédagogie collégiale*, 31, (1), 13-19. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37487>
- Dumais, C., & Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. L'oralité à l'école -Variabilité des contextes, des registres (et des normes), des

- genres textuels. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(2), 285-302. <https://doi.org/10.25656/01:8620>
- Dumais, C., Lafontaine, L. & Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire. *Language & Literacy*, 17(3), 5-27. <https://doi.org/10.20360/G2M596>
- Dumais, C., Lafontaine, L. & 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. 151-174). Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C., & Ostiguy, L. (2019). Développer la compétence à communiquer oralement au collégial : les caractéristiques de la langue parlée. *Correspondances*, 25 (1), 1-8.
- Dumais, C., & Ostiguy, L. (2020). Développer la compétence à s'exprimer en registre standard au collégial lors de situations préparées de prises de parole. *Correspondances*, 25 (7).
- 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>
- Dumais, C., Soucy, E., & Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves ? *Vivre le primaire*, 31 (3), 49-51.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128. <https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>
- Dupont, P. (2016). D'une approche épistémologique du concept de genre à ses implications praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 54, 141-166. <https://doi.org/10.4000/reperes.1108>
- Dupont, P. (2019). Vitaliser l'enseignement de l'oral : la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. 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. 43-68). Peisaj.
- Dupont, P. (2020). Un dispositif innovant pour enseigner l'oral en intégrant sa dimension évaluative, le projet SEMO. Dans S. Colognesi, P. Dupont et J. Dolz (dir.), *Quelles avancées sur l'évaluation de l'oral, pour la recherche et pour la pratique ?* [communication orale]. 32^e Colloque de l'ADMEE-Europe, Casablanca, Maroc.
- Dupont, P., Buznic-Bourgeacq, P. & Carnus, M.-F. (2019). *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre : controverses, compromis ou compromissions ?* L'Harmattan.
- Dupont, P., & Dolz, J. (2020). Les genres oraux : quels dispositifs pour apprendre ? *Recherches*, 73 (9-20).

- Dupont, P., & Grandaty, M. (2012). Littératie à l'école maternelle : les écrits et oraux réflexifs. *Lettrure*, 2, 50-65.
- Dupont, P., & Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 54, 7-16. <https://doi.org/10.4000/reperes.1071>
- Dupont, P. & Grandaty, M. (2018). L'oral, un serpent de mer ? Dans S. Aeby Daghe et M.C. Guernier (dir.), *Contextes institutionnels, réformes et recherche en didactique du français* (p. 97-131). Presses universitaires de Namur.
- Earl, L. (2006). Assessment – A powerful lever for learning. *Brock education*, 16 (1). <https://doi.org/10.26522/brocked.v16i1.29>
- Earl; L., & Giles, D. (2011). An-other look at assessment: assessment in learning. *New Zealand journal of teachers' work*, 8, 11-20. <https://hdl.handle.net/10289/5766>
- Fayol, M. (1985). Analyser et résumer des textes: Une revue des études développementales. *Etudes de linguistique appliquée*, 59, 54.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). (2013). *Socles de compétences*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Service général du pilotage du système éducatif. <http://enseignement.be/index.php?page=24737>
- Flowerdew, J. (2015). John Swales's approach to pedagogy in genre analysis: A perspective from 25 years on. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 102-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.003>
- Fritz, I., Kita, S., Littlemore, J., & Krott, A. (2019). Information packaging in speech shapes information packaging in gesture: The role of speech planning units in the coordination of speech-gesture production. *Journal of Memory and Language*, 104, 56-69. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2018.09.002>
- Gadet, F. (2021). Nouveau corpus d'oral, nouvelles données, nouveaux questionnements. Cappeau, P. (2021). *Une grammaire à l'aune de l'oral ?* Presses universitaires de Rennes.
- Gagnon, R., & Benzitoun, C. (2020). Le français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'un linguistique et d'une didacticienne. Conférence des directeurs des HEP et autres institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP).
- Gagnon, R., Bourdages, R., Frossard, D., & Panchout-Dubois, M. (2018). Conter à l'oral au primaire ; mesure de quelques effets d'un outil d'aide à la structuration du récit : les cartes à raconter. *ISHS Web of Conferences*, 46. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607009>
- Gagnon, R., Bourhis, V., & Bourdages, R. (2019). Oral et évaluation: se sortir d'une dualité contradictoire?. Une grille comme outil de formation et de recherche. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>

- Gagnon, R., & Colognesi, S. (2021). Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 1-5. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-1>
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016). Corps et voix: quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire?. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 63-76. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0063>
- Gagnon, R., de Pietro, J.-F., & Fisher, C. (2017). Introduction. Dans J. -F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 11-40). Presses universitaires de Namur.
- Gan, Z., Davidson, C. & Hamp-Lyon, L. (2009). Topic negotiation in peer group oral assessment situations: A conversation analytic approach. *Applied Linguistics*, 30(3), 315-334. <https://doi.org/10.1093/applin/amn035>
- Garcia-Debanc, C. (1999). Evaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212.
- Garcia-Debanc, C., & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24 (1), 3-21. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2367>
- Garcia-Debanc, C., & Laurent, D. (2003). Gérer l'oral en sciences : La conduite d'une phase d'émergence des représentations par un enseignant débutant. *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 37 (1), 109-137. <https://doi.org/10.4267/2042/8822>
- Germain-Rutherford, A. (2021). Action-oriented approaches: Being at the heart of the action. In T. Beaven & F. Rosell-Aguilar (Eds), *Innovative language pedagogy report* (pp. 91-96). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1241>
- Gielen, S., Dochy, F., & Onghena, P. (2011). An inventory of peer assessment diversity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137-155. <https://doi.org/10.1080/02602930903221444>
- Green, S., & Salkind, N. (2017). Using SPSS for windows and macintosh (8th ed.). Pearson.
- Greenwood, C. R., Schnitz, A. G., Carta, J. J., Wallisch, A., & Irvin, D. W. (2020). A systematic review of language intervention research with low-income families: A word gap prevention perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 230-245. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.04.001>
- Gregg, N. & Mather, N. (2002). School is fun at recess : Informal analyses of written language for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 7-22. <https://doi.org/10.1177/002221940203500102>
- Goffman, A. (1974). *Les rites d'interaction*. Éditions de minuit.

- Grandaty, M. (1998). Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17(1), 109-125.
- Grandaty, M. (2001). Évaluation des apprentissages oraux au cycle 1. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24 (1), 137-150. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2374>
- Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Eds), *Analyses des objets enseignés - Le cas du français* (p. 93-110). De Boeck.
- Gregg, N., & Mather, N. (2002). School is fun at recess: Informal analyses of written language for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 7-22. <https://doi.org/10.1177/002221940203500102>
- Green, S., & Salkind, N. (2017). *Using SPSS for windows and macintosh* (8th ed.). Pearson.
- Grugeon-Allys, B., & Grapin, N. (2015). Validité d'une évaluation externe. Complémentarité des approches didactiques et psychométriques . In A.-C. Mathé, & E. Mounier (Eds.). *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques de l'ARDM* (pp. 13-26). ARDM. <https://hal.science/hal-01317134>
- Gur, RC, Richard, J., Calkins, ME, Chiavacci, R., Hansen, JA, Bilker, WB, ... & Gur, RE (2012). Différences de performance entre les groupes d'âge et les sexes sur une batterie neurocognitive informatisée chez les enfants âgés de 8 à 21 ans. *Neuropsychologie* , 26 (2), 251-265. <https://doi.org/10.1037/a0026712>
- Gwet, K. L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability: The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters*. Advanced Analytics, LLC.
- Handford, M. (2010). Que peut nous apprendre un corpus sur les genres spécialisés ? Dans *Le manuel Routledge de linguistique de corpus* (pp. 255-269). Routledge.
- Harris, KR, Kim, YS, Yim, S., Camping, A. & Graham, S. (2023). Oui, ils peuvent : Développer les compétences de transcription et le langage oral en tandem avec l'enseignement SRSD sur la lecture attentive de textes scientifiques pour rédiger des essais informatifs en 1re et 2e années. *Psychologie éducative contemporaine* , 73 , 102150. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102150>
- Harsch, C., and Martin, G. (2013). Comparing holistic and analytic scoring methods: issues of validity and reliability. *Assess. Edu. Princip. Policy Pract.* 20, 281–307. doi: 10.1080/0969594X.2012.742422
- Hassan, R. (2011). Analyser des performances : un examen à partir de la didactique de l'oral. *Recherches en didactiques*, 11(1), 143-162. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2011-1-page-143.htm>
- Hattie, J. (2009). The black box of tertiary assessment: An impending revolution. *Tertiary assessment & higher education student outcomes: Policy, practice & research*, 259, 275.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Herazo Rivera, J. D. (2012). Using a genre-based approach to promote oral communication in the Colombian English classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 109-126.
- Hosson, C., & Orange, C. (2019). Les résultats des recherches en didactique des sciences et des technologies : Quelle validité et à quelles conditions ? *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies: RDST*, 20, 9-26. <https://doi.org/10.4000/rdst.2626>
- Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P., & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
- Hunter, D. (1996). The use of holistic versus analytic scoring for large-scale assessment of writing. *Canad. J. Prog. Eval.* 11, 61–85.
- Jones, D. (2017). Talking about talk: Reviewing oracy in English primary education. *Early Child Development and Care*, 187, 498-508. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1211125>
- Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluation en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 219-231). De Boeck.
- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: Principles, advances, and applications. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 684-718. <https://doi.org/10.1177/0011000006286347>
- Kaldahl, A.-G. (2019). Assessing oracy: Chasing the teachers' unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.02>
- Kanellos, I., Suci, I., & Moudenc, T. (2007). Expressivité et synthèse vocale. Isotopies expressives, cohérence discursive et structures prosodiques. *Nouveaux Cahiers de Linguistique Française, N° spécial sur «Interfaces Discours-Prosodie»*, 28, 199-206. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02163789>
- Kihlstrom, J. F. (2021). Ecological validity and “ecological validity”. *Perspectives on Psychological Science*, 16(2), 466-471. <https://doi.org/10.1177/1745691620966791>
- Kim, Y. S. G., & Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of educational psychology*, 109(1), 35. DOI: <https://dx.doi.org/10.1037/edu0000129>
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, 1, 584-627. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-20412>

- Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2014). Effective teaching, education development trust. *Reading, United Kingdom*, 2, 584-627. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-20412>
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Education.
- Lafontaine, L. (2016). Pratiques d'enseignement de l'oral au primaire au Québec : des avancées dans le domaine de la littératie. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 37-46. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0037>
- Lafontaine, D., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., & Quittre, V. (2019). Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers des Sciences de l'Education*.
- Lafontaine, L., & Le Cunff, C. (2005). Recherche comparée sur la prise de parole de certains élèves du préscolaire au primaire en français langue maternelle en France et au Québec. *Comparative and International Education*, 34(2). <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v34i2.9064>
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Les 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. <https://doi.org/10.7202/038722aru>
- Lafontaine, L. & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66. <https://doi.org/10.7202/016188ar>
- Landrieu, Y., De Smedt, F., Van Keer, H., & De Wever, B. (2022). Assessing the quality of argumentative texts: Examining the general agreement between different rating procedures and exploring inferences of (dis) agreement cases. In *Frontiers in Education* 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.784261>
- Laveault, D., & Miles, C. (2008). Utilité des échelles descriptives et différences individuelles dans l'autoévaluation de l'écrit. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 1-29. <https://doi.org/10.7202/1025011ar>
- Lavoie, C., & Bouchard, É. (2017). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. In J.-F., De Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 259-274.). Presses universitaires de Namur.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. PUQ.

- Leenknecht, M. J., & Prins, F. J. (2018). Formative peer assessment in primary school: the effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 101-116. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0340-2>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- León, J. A., Moreno, J. D., Escudero, I., Olmos, R., Ruiz, M., & Lorch Jr, R. F. (2019). Specific relevance instructions promote selective reading strategies: Evidences from eye tracking and oral summaries. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 432-453. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12276>
- Lentz, F. (2006). Lecture, écriture et communication orale : l'exemple du résumé de texte. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 18 (1), 59-80. <https://doi.org/10.7202/018872ar>
- Lesterhuis, M., Verhavert, S., Coertjens, L., Donche, V., & De Maeyer, S. (2017). Comparative judgement as a promising alternative to score competences. In *Innovative practices for higher education assessment and measurement*, 119-138. DOI: 10.4018/978-1-5225-0531-0.ch007
- Li, J. (2014). Examining genre effects on test takers' summary writing performance. *Assessing Writing*, 22, 75-90. <http://dx.doi.org/10.1016/j.asw.2014.08.003>
- Luzzati, D. (2013). Enseigner l'oral spontané ?. *Ethique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*, 188-207. hal-01434915
- Mandin, S. (2012). Méthodes d'entraînement à résumer et leurs effets. *Carrefours de l'éducation*, 33 (1), 219-248. <https://doi.org/10.3917/cdle.033.0219>
- Mahrer, R. (2019). Parler, écrire : "continuum communicatif" et rupture matérielle. *Pratiques*, 183-184, <https://doi.org/10.4000/pratiques.6842>
- Martin, E., Lefrançois, C., Guichard, A., Tapp, D., & Arsenault, L. (2016). Processus de coconstruction d'une grille critériée pour l'évaluation de productions écrites complexes à l'université . *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1094>
- Martineau, S., Simard, D. & Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32. <https://doi.org/10.7202/1085607ar>CopieUne erreur e
- Massonnié, J., Llauro, A., Sumner, E., & Dockrell, J. (2022). Oral language at school entry: Dimensionality of speaking and listening skills. *Oxford Review of Education*, 48(6), 743-766. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2013189>
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Éditions Bertrand-Lacoste.
- Melissourgou, M. N., & Frantzi, K. T. (2017). Genre identification based on SFL principles: The representation of text types and genres in English language teaching material. *Corpus Pragmatics*, 1, 373-392. <https://doi.org/10.1007/s41701-017-0013-z>

- Mercer, N., Warwick, P., & Warwick, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and Instruction*, 48, 51-60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>
- Micheli, R., & Pahud, S. (2012). Options épistémologiques et méthodologiques de l'analyse textuelle des discours : l'exemple d'un corpus de slogans politiques. *Langage et société*, 2, 89-101. <https://doi.org/10.3917/ls.140.0089>
- Millard, W., & Menzies, L. (2019). *The state of speaking in our schools*. Oracy in English school. LKMco. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33697.45928>
- Moncarey, C., Deschepper, C., Hanin, V., Oliveri, S., Van Mosnenck, S., & Colognesi, S. (sous-presse). Quand et comment est enseigné l'oral en Belgique francophone ? Les croyances des formateurs des futurs enseignants en primaire influencent-elles leurs pratiques de l'oral ? *Phronesis*
- Morrisette, J., Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 27-43). De Boeck.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 10. <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Mottier Lopez, L. (2015a). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique : exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 119-135. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0119>
- Mottier Lopez, L. (2015b). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120. <https://doi.org/10.7202/1036552ar>
- Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions vives*, 6(18), 159-175. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1235>
- Namaziandost, E., Abedi, P., & Nasri, M. (2019). The role of gender in the accuracy and fluency of Iranian upper-intermediate EFL learners' L2 oral productions. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(3), 110-123.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of research in reading*, 27(4), 342-356. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00238.x>

- Nonnon, É. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, 115 (1), 73-92. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1972>
- 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. <https://doi.org/10.4000/reperes.276>
- Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>
- Núñez-Delgado, P. (2017). La didactique de l'oral aujourd'hui en Espagne : enjeux futurs pour la recherche. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin & C. Lavoie (dirs.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (pp. 157-172). Peisaj.
- O'Connell, J. P., Petrill, S. A., Piasta, S. B., & Nelson, R. (2017). Oral language and listening comprehension: Same or different constructs? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(5), 1273-1284. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0039
- Oliver, R., Haig, Y., & Rochecouste, J. (2005). Communicative competence in oral language assessment. *Language and Education*, 19(3), 212-222. <https://doi.org/10.1080/09500780508668675>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review*, 30, 100329. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100329>
- Panadero, E., Romero, M., & Strijbos, J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.005>
- 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 & C. Lavoie (dirs.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (pp. 221-241). Peisaj.
- Pernet-Liu, A. (2016). L'intertextualité de l'exposé d'histoire à l'oral en langue étrangère. *Synergies Chine*, 11, 79-87.
- Perrenoud, P. (2000, 7-9 juin). *L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?* [communication orale]. 20^e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, Canada. https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/2000/7E03-Perrenoud.pdf
- Peters, O., Kördle, H., & Narciss, S. (2018). Effects of a formative assessment script on how vocational students generate formative feedback to a peer's or their own performance. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 117-143. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0344-y>

- Petlyuchenko, N., & Chernyakova, V. (2019). Features of expressive female speech in the political discourse of Spain and Latin America. *Advanced Education*, 12, 212-219. DOI: 10.20535/2410-8286.155500
- Pitts, J., Coles, C., Thomas, P. & Smith, F. (2002) Enhancing reliability in portfolio assessment : Discussion between assessors. *Medical Teacher*, 24, 197-201. <http://dx.doi.org/10.1080/01421590220125321>
- Plane, S. (2001). Quelques repères pour la description d'explications. Fonctionnements et dysfonctionnements de l'explication orale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24(1), 113-136. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2373>
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>
- Plessis-Bélair, G., Buors, P. & Huard-Huberdeau, S. (2017). Élaboration d'un outil d'appréciation de l'oral spontané des élèves de la maternelle à la 12^e année en milieu franco-monitobain. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin & C. Lavoie (dirs.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (pp. 261-299). Peisaj.
- Pollitt, A. (2012). Comparative judgement for assessment. *Int. J. Technol. Design Edu.* 22, 157–170. doi: 10.1007/s10798-011-9189-x
- Pomplun, M., Capps, L. & Sundbye, N. (1998). Criteria teachers use to score performance items. *Educational Assessment*, 5(2), 95-110. https://doi.org/10.1207/s15326977ea0502_2
- Reddy, M. Y. (2011). Design and development of rubrics to improve assessment outcomes: A pilot study in a master's level business program in India. *Quality Assurance in Education*, 19(1), 84-104. DOI 10.1108/09684881111107771
- Reinke, K., & Ostiguy, L. (2016). *Le français québécois d'aujourd'hui*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110349306>
- Rey-Debove, J. (1998). La langue française est le bien de ceux qui la parlent. *Communication & Langages*, 116(1), 114-115. <https://doi.org/10.1108/09684881111107771>
- Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H. (1993). *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Longman.
- Rochford, L., & Borchert, P. (2011). Assessing higher level learning: Developing rubrics for case analysis. *Journal of Education for Business*, 86(5), 258-265, <https://doi.org/10.1080/08832323.2010.512319>
- Rodet, J. (2000). *La rétroaction, support d'apprentissage ? DistanceS*. Accessed Montreal : TELUQ/UQAM. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/>

- Sales-Cordeiro, G. S., & Vrydaghs, D. (2016). Le statut des genres dans l'enseignement du français: quelles réflexions et propositions didactiques aujourd'hui?. *Statuts des genres en didactique du français*, 11-25.
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2020). L'exposé : entre forme scolaire et oral enseigné. *Recherches*, 73, 113-129. hal-04063614
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2022). Une évaluation inclusive positive de l'oral enseigné: le dispositif SEMO. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(2), 25-49. 10.48782/e-jiref-8-2-25
- Schneuwly, B. (1996). Vers une didactique du français oral ? *Enjeux*, 39,40, 3-11. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34114>
- Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. Reuter. *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang, 1998. p.155-173
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2016). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. ESF. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710131489>
- Schnotz, W., & Kürschner, C. (2007). A reconsideration of cognitive load theory. *Educational psychology review*, 19, 469-508. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9053-4>
- Scînteî, L. (2023). Listening in primary school – the connection between listening, comprehension and expressive reading. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 15(3), 419-431. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/774>
- Sabatier, C. (2017). Préface. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin & C. Lavoie (dirs.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (pp. 157-172). Peisaj.
- Senden, M., De Jaeger, D. & Coertjens, L. (2023). Sain et sauf : examiner l'effet d'une formation ciblant la sécurité psychologique et la confiance dans l'évaluation par les pairs. *Frontières de l'éducation*, 8, <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1198011>
- 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. <https://doi.org/10.4000/dse.1424>
- Sénéchal, K. (2016 b). Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative : L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire [Thèse de doctorat non publiée]. <https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/fra/3dc868b8-5cf2-4085-a162-96e4d27e7e06>
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? Dans J.-F. De Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. (pp.177-199). Presses Universitaires de Namur

- Sénéchal, K. (2022). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et francophonie*, 50 (1). <http://doi.org/10.7202/1088546ar>
- Sharoff, S. (2015). Approaching genre classification via syndromes. In F. Formato & A. Hardie (Eds.), *Corpus linguistics 2015 conference abstract book*. UCREL: Lancaster.
- Shiel, G., Cregan, Á., McGough, A., & Archer, P. (2012). *Oral language in early childhood and primary education (3-8 years)*. National Council for Curriculum and Assessment.
- Shute, VJ (2008). Concentrez-vous sur les commentaires formatifs. *Revue de la recherche pédagogique*, 78 (1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Soucy, E., & Dumais, C. (2022). Lorsque changer ses pratiques en enseignement de l'oral remet en question sa façon d'évaluer : portrait de deux enseignantes du primaire, 8(2), 89-109. <https://doi.org/10.48782/e-jiref8-2-89>
- Stewart, J. G. (2009). *Genre oriented summarization* (Doctoral dissertation, Carnegie Mellon University, Language Technologies Institute, School of Computer Science).
- Stordeur, M. F. (2023). *Les exposés oraux à l'école primaire: émotions des élèves et pratiques des enseignants* (Doctoral dissertation, UCL-Université Catholique de Louvain). DIAL.
- Stordeur, M. F., & Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire: quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves?. *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.683>
- Stordeur, M. F., Nils, F., & Colognesi, S. (2021). Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves. *e-JIREF*, 7(2), 7-37. <https://doi.org/1048782/e-jiref-7-2-7>
- Stordeur, M. F., Nils, F., & Colognesi, S. (2022). No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1-29. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.417>
- Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' 'gut feelings' An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2), 199-214. <https://doi.org/10.1177/1356336X13517437>
- Swales, J. M., & Swales, J. (1990). *Genre analysis*. Cambridge university press.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load*. Springer.
- Tobola Couchepin, C., Sanchez Abchi, V., & Dolz, J. (2016). Pratiques d'évaluation de la production écrite à l'école primaire: outils de régulations. *L'évaluation en classe de*

- français, outil didactique et politique. *Partie I. Les pratiques d'évaluation en classe*, 63-84.
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, 391-402. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154>
- Van Gennip, N. A., Segers, M. S., & Tillema, H. H. (2009). Peer assessment for learning from a social perspective: The influence of interpersonal variables and structural features. *Educational Research Review*, 4(1), 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.11.002>
- Van Meenen, F., Masson, N., Catrysse, L. & Coertjens, L. (2023). Examiner de plus près la façon dont les étudiants de l'enseignement supérieur traitent et utilisent les commentaires (divergents) de leurs pairs. *Apprentissage et Instruction*, 84, 101711. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101711>
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121. <http://hdl.handle.net/2078.1/165239>
- Vassart, C., Blondeau, B. & Colognesi, S. (2022). Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088549ar>
- Veenman, M. (2012). Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. In A. Zohar, & Y.-J. Dori (Eds.). *Contemporary trends and issues in science education metacognition and learning* (pp. 21–36). Springer.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J., & Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (2), 445-468. <https://doi.org/10.7202/044485ar>
- Vinatier I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du «sujet capable». *Recherches en éducation, hors série* 1, 111-129. <https://doi.org/10.4000/ree.8744>
- Vygotski, L. S. (1934/2013). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Vygotsky, L., (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Yu, G. (2009). The shifting sands in the effects of source text summarizability on summary writing. *Assessing writing*, 14(2), 116-137. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2009.04.002>
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B., & Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>

- Wiertz, C., Blondeau, B., Francotte, E., Galand, B., & Colognesi, S. (2022). Utiliser une grille critériée pour évaluer les explications orales de ses pairs : quels fonctionnements et quels effets?. *e-JIREF*, 8(2), 51-88. <https://doi.org/10.48782/m3kwdh11>
- Wirthner, M. (2009). L'enseignement du résumé écrit à l'école secondaire : que disent les documents officiels? Que font les enseignants ?. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 43(1), 21-40.
- Wurth, J.G.R., Tigelaar, E.H., Hulshof, H., De Jong, J.C. & Admiraal, W.F. (2022). Teacher and student perceptions of L1-oral language lessons in Dutch secondary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-27. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.376>
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94. DOI : 10.20982/tqmp.09.2.p079
- Yu, G. (2009). The shifting sands in the effects of source text summarizability on summary writing. *Assessing Writing*, 14(2), 116-137. doi:10.1016/j.asw.2009.04.002

Annexes



O.R.A.To.R
(Oral Recap Assessment TOol with Reliability)

Version complète

C'est cette version d'ORAToR qui a été utilisée pour coder les vidéos de notre étude 4 et de notre étude 5. Cette version contient 24 critères différents.

Tableau de prise de notes et grille d'évaluation critériée

Tableau de prise de notes

Introduction	Corps du texte										Conclusion
	Catégories	Introduites explicitement	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Temps :
		Non introduites									
Formule introductive :	Idées										Formule conclusive :
	Stratégies de communication										
	Manque de pertinence										
	Éléments erronés										
	Utilisation de connecteurs										
	Moment de synthèse ou de planification										
	Interaction centrée sur le contenu										
	Initiée par l'orateur										
	En réponse à l'interlocuteur										
	Interaction non centrée sur le contenu...										
	Interaction (initiée et en réponse) centrée sur soi										
	Interaction (initiée et en réponse) non centrée sur le résumé										
	Énoncés corrects (F = grande faute ; f = petite faute)										
	Éléments para verbaux et non verbaux (V = volume ~ = pause trop longue)										

Grille d'évaluation critériée

Capacités d'action

Compétence 1 – Orienter sa parole en fonction de la situation de communication						Commentaire(s)
1a. La prise de parole répond à la consigne.	1	2	3	4	5	
1b. L'orateur utilise des stratégies pour faire comprendre à l'autre les éléments de son résumé						
1c. Les interactions sont centrées sur le contenu						
1d. L'orateur reste centré sur le résumé et non sur ses ressentis						

Capacités discursives

Compétence 2 – Élaborer des significations						Commentaire(s)
2a. L'orateur aborde différentes catégories d'informations						
2b. L'orateur aborde de nombreuses idées différentes						
2c. L'orateur élabore ses idées						
2d. Les éléments abordés sont pertinents						
2e. Les éléments abordés sont corrects						
Compétence 3 - Assurer l'organisation et la cohérence du message						Commentaire(s)
3a. L'introduction est qualitative	1	2	3	4	5	
3b. Les différents éléments apparaissent les uns après les autres de manière cohérente						
3c. Le résumé est rythmé par des éléments qui permettent de le faire progresser						
3d. La conclusion est qualitative	1	2	3	4	5	
3e. L'orateur utilise de nombreux connecteurs	Tous :		Différents :			

Compétence 4 – Utiliser le lexique et la morphosyntaxe							Commentaire(s)
4a. L'orateur utilise des mots spécifiquement en lien avec les caractéristiques du sujet abordé.							
4b. La construction des énoncés est correcte à l'oral							
Compétence 5 - Utiliser et identifier les moyens verbaux							Commentaire(s)
5a. Le volume de l'orateur est adapté							
5b. Les pauses de l'orateur sont adaptées	Continuité du discours	0	1	2			
	Intégration des informations	0	1	2			
5c. L'intonation du discours est adaptée		1	2	3	4	5	
Compétence 6 - Utiliser et identifier les moyens non verbaux							Commentaire(s)
6a. L'orateur n'utilise pas des gestes auto centrés		1	2	3	4	5	
6b. L'orateur utilise des gestes coverbaux		1	2	3	4	5	
6c. L'orateur soutient son regard		1	2	3	4	5	
6d. L'orateur utilise sa feuille de brouillon adéquatement		1	2	3	4	5	

Guide d'utilisation de l'outil de mesure ORAToR

Cet outil de mesure a pour objectif d'évaluer les compétences et capacités d'un orateur lorsqu'il résume oralement des connaissances à quelqu'un. Pour pouvoir utiliser ORAToR, l'orateur est invité à transmettre tout ce qu'il connaît à propos d'un animal de son choix.³³

L'orateur peut choisir l'animal sur lequel portera le résumé de connaissances et il est invité à considérer que son interlocuteur n'a pas beaucoup d'informations sur cet animal. Initialement cette tâche a été passée par des élèves de sixième primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles au sein de leur classe. Plus précisément, les élèves ont été placés en duo : un élève se voyait attribuer le rôle de l'orateur, l'autre élève, celui de l'interlocuteur. Les uns après les autres, les duos ont été appelés en dehors de la classe pour réaliser la tâche. Lors de celle-ci, les deux élèves étaient filmés et la chercheuse non présente dans la pièce. Cependant, cette tâche pourrait être administrée à un public d'une autre tranche d'âge et dans un autre contexte. Il est important que l'orateur soit filmé lors de la prise de parole afin que la vidéo/l'enregistrement puisse servir de support pour compléter cet outil de mesure.

Afin de guider l'évaluateur dans l'utilisation de cet outil, certaines consignes sont reprises dans ce document. Les différents éléments repris dans la grille sont regroupés en fonctions des capacités orales de Dolz et al. (1993) et en fonction des compétences reprises dans le programme belge (socles de compétences, 2013). Nous nous sommes également inspirés de la typologie de l'oral de Dumais (2016) pour construire cet outil.

Il est à préciser que cet outil de mesure est destiné aux chercheurs travaillant dans le domaine de l'oral et non pas aux enseignants. Sa vocation première est d'être utilisé avant tout enseignement préalable afin de pouvoir évaluer les compétences et capacités initiales des élèves. Dans cette tâche, les élèves n'ont pas de temps de préparation et sont invités à se baser sur leurs connaissances propres. Le temps de préparation et la situation de communication peuvent bien sûr être adaptés par le chercheur. Cet outil peut également être utilisé à plusieurs reprises lors d'une intervention afin d'observer l'évolution des composantes de l'oral et tester l'efficacité de ce qui a été mis en place. Pour les enseignants, une autre grille, adaptée au contexte de classe, a été créée, mais ce n'est pas l'objectif de l'outil présenté dans ce guide.

L'outil est composé de trois parties. La première est un outil de prise de notes qui permet de retranscrire une partie du discours de l'orateur et d'avoir une vision globale des éléments qui le structurent³⁴. Cette partie permet également au chercheur d'avoir une compréhension plus fine des différentes spécificités des résumés de connaissances réalisés oralement par les élèves. La deuxième partie comprend la **grille d'évaluation** en tant que telle qui permet d'indiquer, pour chaque item, le degré de maîtrise de l'orateur. Pour remplir l'ensemble de

³³ Il est à noter que ce guide peut être adapté à d'autres tâches relatives au résumé oral d'informations.

³⁴ Pour compléter cette partie, l'évaluateur est invité à utiliser une page au format A3.

la grille d'évaluation, l'évaluateur est invité à s'aider du tableau de prise de notes. La troisième partie est ce guide d'utilisation.

La première partie de ce guide a pour vocation d'expliquer comment remplir le tableau de **prise de notes** du discours. Ensuite, nous donnons un exemple permettant d'illustrer comment utiliser ce tableau de prise de notes. Enfin, la partie 3 reprend des indications pour compléter **la grille d'évaluation de notre outil**.

Partie 1 : Prise de notes

Le résumé peut être structuré en trois éléments. Tout d'abord, l'introduction de la thématique où l'orateur explicite le sujet de son résumé. Ensuite, une fois le sujet introduit, l'orateur peut s'attaquer au corps de son résumé : il va en présenter les points essentiels à travers différentes idées et catégories. Enfin, l'orateur peut clôturer son discours. Le tableau de prise de notes de cet outil permet de mettre en évidence la manière dont l'orateur exploite ces trois parties du résumé. Nous allons présenter ces trois étapes successivement.

Attention, le codage débute lors de la première phrase introductive de l'orateur et se termine lors de la dernière phrase conclusive. Tout ce qui se passe avant ou après n'est pas à retranscrire par l'évaluateur.

1. Introduction

La qualité de l'introduction peut varier d'un orateur à un autre. Certains vont introduire leur résumé au moyen d'une formule consacrée « *aujourd'hui je vais t'expliquer ce qu'est un lapin et quelles sont ses différentes caractéristiques* ». Il est également fréquent que l'orateur utilise simplement un connecteur tel que « *Alors, le lapin...* » ou qu'il n'introduise pas du tout son discours « *Le lapin...* ». Afin de comprendre comment l'orateur introduit son discours, l'évaluateur est invité à retranscrire l'introduction de l'orateur dans la partie « formule introductive » du tableau de prise de notes. Si l'orateur commence une introduction avant que l'interlocuteur soit assis, et qu'il la recommence une fois l'interlocuteur assis, le résumé commence dès la première introduction et c'est celle-là qui est à considérer comme étant l'introduction. Si l'orateur n'a pas donné d'introduction à proprement parler, l'évaluateur peut tout simplement faire une barre sur les pointillés.

Pour que l'interlocuteur puisse suivre les pensées de l'orateur, il peut être intéressant que l'orateur explicite les éléments dont il va parler (ex. : « *Dans cette explication je vais commencer par décrire le chat, ensuite je te parlerai de la manière dont il vit et ce qu'il mange* »). Ainsi, si une planification apparaît dans le discours, l'évaluateur est invité à l'indiquer dans la ligne « moment de synthèse ou de planification ».

Pour les éléments paraverbaux, les interactions, les connecteurs et l'utilisation d'énoncés corrects, l'évaluateur est invité à les retranscrire, dans la colonne introduction, en regard de la ligne appropriée (plus d'informations sur ces dimensions dans la prochaine section de ce guide).

2. Corps du texte

C'est ici que se situe l'essentiel du résumé. Différents indices sont utilisés dans le tableau de prise de notes de l'outil pour décomposer cette étape.

2.1. Les catégories et les idées

Les catégories :

Pour qu'un résumé soit complet, riche et que l'interlocuteur puisse se faire une représentation réaliste du sujet abordé, il est important que l'orateur ne se focalise pas uniquement sur un des aspects de l'objet décrit, mais bien sur ses différentes grandes caractéristiques. De ce fait, il est important d'identifier les différentes catégories que l'orateur aborde, ce qui permet d'obtenir de l'information sur la flexibilité de l'élève (Grégoire & Vlieghe, 2010).

Dans le cadre de ce tableau, nous proposons à l'évaluateur d'inscrire les catégories auxquelles l'orateur fait référence. Pour cette tâche, nous avons établi une liste de 7 catégories :

Espèce/Nature : élément du discours faisant référence à ce qu'est l'animal (un mammifère, un félin...)

Physique : élément du discours ou support visuel faisant référence à une description physique de l'animal

Besoins biologiques : élément du discours faisant référence aux besoins biologiques de l'animal

Comportements : élément du discours faisant référence à ce que fait l'animal durant une journée

Capacités : élément du discours reprenant ce dont l'animal est (in)capable

Mode de vie : élément du discours faisant référence à la manière et à l'endroit où l'animal vit

Autres – tout élément du discours qui ne rentre pas dans les autres catégories

Au sein du résumé, l'orateur a la possibilité d'introduire explicitement les catégories qu'il va aborder. *Ex* : « *Maintenant, je vais te parler des caractéristiques physiques du chat* ». Mais il arrive également que l'orateur n'introduise pas les différentes catégories qu'il va décrire. *Ex* : « *Le chat a deux yeux, deux oreilles et des moustaches* »

L'évaluateur est donc invité à inscrire, pour chaque catégorie abordée, le nom de celle-ci soit sur la ligne « catégories non introduites » soit sur la ligne « catégories introduites explicitement ». Attention, les énoncés du type « *il y a différentes races de chiens* » sont à coder comme une information à part entière et non pas comme une introduction explicite à une catégorie.

L'évaluateur doit changer de colonne à chaque fois que l'orateur change de catégorie. Si l'orateur revient sur une catégorie déjà abordée, l'évaluateur doit réinscrire cette catégorie au sein d'une nouvelle colonne.

Les idées globales :

Au sein de chacune des catégories, l'orateur va donner des informations concrètes : ce sont les idées émises par l'orateur. Par exemple, lorsque l'orateur dit que « *le chat a deux yeux, deux oreilles et des moustaches* », il donne trois idées au sein de la catégorie physique. Analyser le nombre d'idées données par l'élève permet d'obtenir des informations sur la fluidité de l'élève, c'est-à-dire sa capacité à produire beaucoup d'idées différentes dans un même domaine (Grégoire & Vlieghe, 2010). Les idées sont importantes, car elles permettent à l'interlocuteur d'obtenir une représentation plus fine et précise des différentes catégories et donc du sujet résumé. Voici des exemples d'idées pour chacune des catégories établies :

Espèce/Nature : mammifère, félin, canidé, animal, femelle, mâle, chaton, race (officielle)...

Physique : perd ses poils, a quatre pattes, ... NB: dessiner l'animal compte pour une idée, et une idée est à noter également pour chaque idée oralisée.

Besoins biologiques : nourriture dont les informations du type « carnivore », tout ce qui est relié à la reproduction, ...

Comportements : jouer, dormir, aime les caresses, ronronne, aboie, attaquer, discret...

Capacités : sauter haut, chasser, odorat, équilibre, retombe sur ses pattes, 5 sens, ...

Mode de vie : domestique/sauvage, animal de compagnie, habitat, ...

Autres : ...

Pour qu'un résumé soit complet, il est important que l'orateur aborde aussi bien de nombreuses catégories que de nombreuses idées. Effectivement, si l'orateur donne une seule idée pour de nombreuses catégories, l'interlocuteur aura une vision d'ensemble de l'objet, mais ne pourra pas précisément se représenter ses différentes composantes. À l'inverse, si l'orateur ne donne qu'une seule catégorie associée à de nombreuses idées, l'interlocuteur pourra facilement et avec précision se représenter cette catégorie, mais n'aura pas de vision d'ensemble de la thématique résumée.

Élaboration des idées :

Chacune des idées données peut être élaborée ou non. Pour être considérée comme élaborée, l'idée doit être accompagnée d'adjectifs (minimum deux) et/ou d'exemples et/ou doit être nuancée (exemple d'énoncé nuancé : « *On trouve des hamsters partout sur la planète. Enfin, sauf au Pôle Nord, bien sûr* »).

Par exemple, dans les deux énoncés « *le chat peut avoir plusieurs couleurs de pelage* » et « *le chat peut avoir plusieurs couleurs de pelage : brun, blanc, roux et noir* », l'orateur émet une idée. Dans le premier cas, l'idée n'est pas beaucoup développée alors qu'elle l'est

d'avantage dans le deuxième puisque des exemples sont donnés. L'élaboration des idées permet à nouveau au locuteur d'avoir une meilleure compréhension et représentation de l'objet évalué. Afin de mettre en avant l'élaboration des idées de l'orateur, l'évaluateur est invité à rajouter un « + » à côté de l'idée lorsqu'elle est élaborée.

Attention à ne pas confondre deux idées différentes et une idée élaborée. Pour que l'idée soit élaborée, il faut qu'il y ait une seule idée et que certains éléments, comme des exemples, viennent nourrir cette idée. Par exemple, dans l'énoncé « *le lapin mange des légumes comme par exemple de la salade ou des carottes* » nous pouvons dire que l'orateur donne une idée élaborée. À l'inverse, si l'orateur dit « *Le lapin mange de la salade et des carottes* », nous pouvons dire qu'il donne deux idées non élaborées puisque l'orateur donne deux informations distinctes qu'il ne recoupe pas au sein d'un même élément.

Manque de pertinence des idées globales :

La pertinence est une des 4 caractéristiques mises en évidence par Grice (1979) qui assurent la réussite de la transmission des informations par l'orateur.

Les idées non pertinentes sont les idées qui n'apportent rien au résumé (ex. : les opinions subjectives, les expériences personnelles qui ne permettent pas une meilleure compréhension de l'objet, les sens communs, les éléments hors propos par rapport à la thématique résumée, ...).

À chaque fois que l'orateur donne un élément non pertinent, l'évaluateur est invité à ajouter une barre dans la ligne : « Manque de pertinence des informations » de la grille. Parfois cet élément est enchâssé dans une idée globale. Si c'est le cas, l'évaluateur doit indiquer cette idée dans la ligne « idée globale » ET faire une barre dans la ligne : « Manque de pertinence des informations ». Il est également possible que l'élève donne un élément non pertinent non enchâssé dans une idée (ex. : il dit bonjour à la caméra au milieu de son résumé), alors l'évaluateur doit uniquement faire une barre dans la ligne : « Manque de pertinence des informations ».

Si l'élève parle de ce que font les humains avec l'animal, cette information n'est à considérer comme pertinente que si :

L'animal est actif dans l'interaction (ex. : « *Avec les chiens, on peut faire de l'agility, une sorte de parcours d'obstacles pour chiens* » est pertinent. Mais « *Dans les écuries, il y a des palefreniers, qui nettoient les boxes* » ne l'est pas.)

OU si l'action de l'humain sur l'animal passif découle d'un besoin de celui-ci et que c'est explicitement dit. (ex. : « *Le maréchal-ferrant entretient les pieds des chevaux, et souvent il leur met des fers, pour protéger les sabots de l'usure ou parce que le cheval a un problème orthopédique* » est pertinent. Mais « *Aux écuries, il y a un maréchal-ferrant, un palefrenier et un vétérinaire* », ne l'est pas.)

Attention : si l'élève a mal compris la consigne (par exemple, il parle de son chien en particulier et non du chien en général), on considérera comme pertinente toute information

qui apporte quelque chose au résumé qu'il est effectivement en train de donner (par exemple, expliquer les circonstances de son adoption).

Éléments erronés :

L'évaluateur est invité à faire une croix à chaque fois que l'orateur donne une information, ou un élément au sein de l'information, qui n'est pas correct. Il doit transcrire l'idée dans « idée globale », puis ajouter une barre dans la ligne « éléments erronés ». L'évaluateur ne doit pas faire de croix si l'orateur marque son hésitation (ex. : « *je pense, mais je ne suis pas sûr* »). Si un élément manque de précision, mais n'est pas faux en soit, il ne faut également pas faire de croix (ex. : « *le pelage du lion ressemble à du jaune, orange, rouge* »).

Synthèse de la retranscription des idées de l'orateur dans le tableau de prise de notes :

Pour chaque catégorie (et donc chaque colonne complétée du tableau), l'évaluateur est invité à retranscrire, sous forme de mot clé, chacune des idées émises par l'orateur. L'évaluateur est également invité à ajouter un « + » à côté des idées ou informations qui sont élaborées et une barre sur la ligne « manque de pertinence » ou la ligne « éléments erronés » si tel est le cas.

2.2. Utilisation de connecteurs

Les connecteurs (voir liste des connecteurs possibles en annexe), notamment temporels et causaux, sont essentiels pour structurer un résumé et permettre à l'interlocuteur de suivre la pensée de l'orateur (Plane, 2001). L'évaluateur est invité à retranscrire les connecteurs au sein du tableau de prise de notes. Pour cela, il peut inscrire dans les cases appropriées les connecteurs utilisés par l'orateur au sein de chaque catégorie d'idées ainsi qu'au sein des formules introductives et conclusives.

Par ailleurs, nous avons décidé de considérer l'expression « du coup » comme étant un connecteur puisqu'elle est largement utilisée comme telle dans le discours oral (Stenklov, 2016).

Nous invitons également l'évaluateur à ne coder comme connecteur que les expressions utilisées comme telles. Par exemple, le connecteur « donc » doit être inscrit comme étant un connecteur uniquement lorsqu'il est utilisé comme connecteur logique. C'est-à-dire qu'il permet de relier deux parties d'énoncé et d'indiquer une conséquence (ex. : « *Le chien est un animal domestique donc il vit avec l'homme* »). Dans le même ordre d'idée, l'évaluateur ne doit pas inscrire les connecteurs utilisés comme tics de langage (ex. : du coup, donc). Ainsi « donc » et « alors » ne sont pas à considérer comme des connecteurs lorsqu'ils sont utilisés pour commencer le résumé.

Par contre, il est à préciser que le connecteur « enfin » peut être utilisé dans une énumération, pour formuler une synthèse, mais également pour réparer, reformuler, préciser son discours (Hansen, 2005) par exemple, « *les chiens vivent partout, enfin sauf au pôle nord* ».

Il est également important de noter que contrairement à l'expression « pour que », « pour » n'est pas un connecteur. **Les expressions « Voilà », « bon », « ben » et « encore » ne sont également pas des connecteurs.**

2.3. La prise en compte de l'interlocuteur

L'orateur, pour réussir son résumé, doit sans cesse s'assurer de la compréhension de son interlocuteur et doit adapter son discours pour que cela soit le cas. Ainsi le tableau de prise de notes de l'outil permet de mettre en évidence ces éléments.

Les interactions ayant lieu pendant l'introduction ou entre l'introduction et la première idée sont à retranscrire dans la colonne « introduction », en regard de la ligne appropriée.

Dans la partie « conclusion », l'évaluateur est également invité à indiquer s'il y a une prise de contact pertinente ou non pertinente.

Moment de synthèse ou de planification

La synthèse par l'orateur des différents éléments qu'il vient de donner ou la planification de ceux qu'il va expliciter par la suite permet à l'interlocuteur de mieux intégrer ces éléments. Ainsi, l'évaluateur est invité à faire une croix dans la colonne appropriée si l'orateur synthétise ses propos à la fin d'une catégorie ou lors de sa conclusion à la fin de son résumé. Attention, pour la conclusion du résumé, simplement conclure (ex. : « *voilà c'est fini* ») n'est pas suffisant pour faire une croix : il faut que ce soit une vraie synthèse (ex. : « *en résumé, les éléments les plus importants sont que le chat a 4 pattes et qu'il est carnivore* »).

L'évaluateur peut également faire une croix au sein de cette ligne si l'orateur planifie ce qu'il va dire au sein des catégories (ex. : « *je vais maintenant parler du physique du chat* ») ou dans la partie introduction (ex. : « *je vais d'abord expliquer ce qu'il mange et après à quoi il ressemble* »). À nouveau, dans l'introduction, juste introduire la thématique générale (ex. : « *je vais te parler du chat* ») n'est pas suffisant, il faut une réelle planification de ce qui va suivre. L'évaluateur peut également mettre une barre dans cette section lorsque l'orateur donne le titre de la thématique qu'il va aborder (ex. : « *Le physique. Le chat a 4 pattes, 1 nez...* »).

Annoncer qu'on va dessiner l'animal (ex. : « *je vais te le dessiner* ») est à considérer comme une planification (« *ça ressemble à ça* » n'est pas à compter comme une planification). Par contre, si l'élève annonce qu'il va dessiner, mais ne le fait finalement pas, il ne faut plus compter cet énoncé comme une planification. Un énoncé peut aussi bien être codé dans ce critère ET dans le critère « interaction centrée sur le contenu ».

Attention, les formulations liées spécifiquement au fait que l'orateur est en train de se faire filmer ne doivent pas être prises en compte dans ce critère (ex. : « *je recommence* »). Par contre, les formulations qui font des liens explicites avec ce qui a été dit précédemment (ex. : « *comme déjà dit* ») ou qui annonce la progression (ex. : « *je continue* », « *je termine par* ») sont à coder ici également.

Stratégies de communication :

Pour rendre son résumé compréhensible pour son interlocuteur, il est important que l'orateur utilise des stratégies permettant de rendre son discours accessible à celui-ci. Parmi ces stratégies, l'orateur peut expliquer des mots de vocabulaire, utiliser des éléments de comparaison, expliquer le **pourquoi ou le comment** et pas simplement le quoi, reformuler... dans le but de mieux faire comprendre son résumé à l'autre. L'évaluateur peut faire une barre pour chaque stratégie utilisée par l'orateur dans la ligne « stratégie de communication ».

Attention, montrer un élément de son corps ou d'un support écrit ne doit pas être considéré comme une stratégie.

Interactions :

Pour s'assurer de la compréhension du résumé par l'interlocuteur, il est important que l'orateur interagisse avec l'interlocuteur. Ainsi l'évaluateur peut indiquer si l'orateur et l'interlocuteur interagissent.

Cependant, toutes les interactions ne sont pas forcément centrées sur le résumé. Ainsi, l'évaluateur peut, au sein du tableau de prise de notes, faire une barre à côté du type d'interaction trouvée.

Attention, les interactions, dès l'introduction, doivent être codées. À l'inverse, toute interaction non initiée par l'orateur et qui arrive après la conclusion de celui-ci ne doit pas être codée.

A. Interaction centrée sur le contenu :

A.1. Interaction initiée par l'orateur

L'évaluateur est invité à mettre une barre dans la ligne « initiée par l'orateur » du tableau de prise de notes à chaque fois que l'orateur :

- Pose une question,
- Donne une injonction,
- Prononce un énoncé qui contient un pronom personnel à la 1^{ère} ou la 2^{ème} personne du singulier et du pluriel (ainsi que les « on » utilisés comme un « nous »). Les phrases du type « tu peux aller promener avec » sont donc à comptabiliser comme étant une interaction pertinente. Attention : un énoncé qui en contient plusieurs (ex. : « *Je vais te parler des hérissons* ») ne vaut que pour une interaction. Les énoncés qui sont des interactions non centrées sur le résumé (ex. : « *je suis stressée d'être filmée* ») ou qui sont non pertinents (ex. : « *je trouve les lapins très mignons* ») ne sont pas à comptabiliser ici. Par ailleurs, pour une expression comme « *tu vois* », si elle n'est qu'un tic de langage (c'est-à-dire répétée de façon machinale ou inconsciente), seules les 3 premières occurrences sont à compter comme des interactions.
- Fait une blague qui a pour objectif de faire retenir une information à l'interlocuteur

- Informe l'interlocuteur qu'il n'est pas sûr de l'information donnée (ex. : « *je pense, mais je ne suis pas sûr, que l'autruche est polygame* »).
- **Présente** à l'interlocuteur un support visuel comme une image, ou textuel comme un schéma. Attention : lorsque l'élève montre son dessin, même s'il aborde différents éléments, l'évaluateur ne doit coder qu'une seule interaction tant que la séquence n'est pas interrompue par un nouvel élément sans référence au support visuel. Si l'élève montre son dessin, puis apporte un nouvel élément, puis refait référence à son support visuel, deux interactions sont à coder. Si l'orateur dessine ou écrit, mais ne montre pas son support, il ne faut pas considérer que c'est une interaction.

Attention : une interaction enchâssée dans une autre (ex. : présenter un dessin et dire « *tu vois, il a 4 pattes* ») ne vaut que pour une interaction.

Cette vidéo reprend différents exemples de présentation de support visuel et d'enchâssement d'idées ainsi que la manière de les coder :



Attention, si la consigne de la tâche ne semble pas être comprise par l'orateur, toutes les interactions qui sont pertinentes par rapport à l'objectif de l'orateur sont à considérer comme étant centrées sur le contenu (ex. : une élève décrit son chien à elle plutôt que d'expliquer ce qu'est un chien. La phrase « *tu vois mon chien Snoopy ?* » est alors à considérer comme centrée sur le contenu puisque pertinente par rapport à la démarche de l'oratrice). À l'inverse, si l'élève a bien compris la consigne de la tâche, tout ce qui dévie de la tâche est à considérer comme une interaction non centrée sur le contenu (voir section plus bas).

A.2. Réponse de l'orateur centrée sur le contenu

Il est possible que l'interlocuteur intervienne de son propre chef. Cette intervention peut être centrée sur le résumé, mais pas forcément. Dans les deux cas, il est intéressant de voir si l'orateur arrive à répondre à cette interaction en restant concentré sur son résumé ou s'il s'en détourne. L'évaluateur est invité à faire une barre, dans la colonne de la catégorie correspondante, lorsque l'orateur répond de manière centrée positivement sur le résumé (de manière verbale ou non verbale). Ne pas répondre à une interaction non pertinente (ex. : l'interlocuteur fait une blague) en continuant son résumé est aussi à considérer comme une réponse centrée sur le contenu, de même que demander brièvement à l'interlocuteur de cesser un comportement dérangeant (par exemple, demander d'arrêter de rire, sans rire soi-même). En revanche, se mettre à rire avec son camarade ou se justifier de ses difficultés sont des réponses non centrées sur le contenu.

B. Interaction non centrée sur le contenu :

Il arrive également que les interactions réalisées par l'orateur ne soient pas centrées sur le contenu. L'évaluateur est invité à distinguer deux types d'interactions jugées non pertinentes.

B.1. Interaction centrée sur soi :

Il arrive que l'orateur explicite son ressenti par rapport à la prise de parole ou la situation de résumé (ex. : « *je ne sais pas quoi dire* », « *c'est impossible* »), s'auto-encourage, s'auto-questionne (« *Comment dire ?* » « *ça j'ai dit* ») ou encore se justifie. Dans ces situations, l'évaluateur est invité à faire une barre dans la ligne *interaction (initiée ou en réponse) centrée sur soi* à chaque fois que l'orateur initie ou répond à une interaction avec ce type de formulation. Par contre, lorsque l'orateur exprime un ressenti non lié à la situation de communication (ex. : « *j'ai toujours voulu avoir un chien* »), l'évaluateur est invité à coder l'énoncé comment étant une interaction non centrée sur l'objet (section suivante) et non pas comme une interaction centrée sur soi.

Attention ce qui est codé ici ne doit pas être codé dans la ligne « *manque de pertinence* » ou dans la ligne « *interaction non centrée sur le contenu* ».

B.2. Interaction non centrée sur le contenu :

Il arrive que l'orateur initie une interaction, ou réponde à une interaction, sans se centrer sur le contenu du résumé. L'évaluateur est donc invité à mettre une barre dans la section « *Interaction (initié et en réponse) non centrée sur le contenu* » à chaque fois que l'orateur :

- Interagit sur un sujet qui ne concerne pas le résumé
- Fait une blague qui n'aide pas à la compréhension des informations
- Provoque un fou rire. Par fou rire nous entendons un rire irrésistible où l'orateur arrive difficilement à poursuivre son résumé.
- Tant que l'orateur ne donne pas de nouvelle information, l'évaluateur ne doit coder qu'une seule interaction non centrée sur le contenu. Par contre, si l'orateur recommence à donner une information, puis interagit à nouveau de manière non centrée sur le contenu, l'évaluateur est invité à coder 2 interactions (ex. : l'évaluateur doit coder 2 interactions si l'orateur a un fou rire, puis donne une information puis éclate à nouveau en fou rire).

Si l'énoncé nourrit le résumé, personnalise le discours et permet à l'interlocuteur de rester concentré sur le résumé et de retenir les informations, l'évaluateur est invité à le coder comme étant une interaction centrée sur le contenu et non pas dans cette section-ci.

Attention : si l'orateur rit, mais sans que cela interrompe son discours ou le rende incompréhensible, il n'y a pas lieu de coder l'évènement comme une interaction non centrée sur le contenu.

Par ailleurs, chaque interaction doit être codée à un seul endroit (elle ne peut pas à la fois être codée dans « *interaction centrée sur soi* » et « *interaction non centrée sur le contenu* »). De plus, si l'orateur code un énoncé comme manquant de pertinence, il ne doit pas le recoder une nouvelle fois dans cette section. Cependant, il est possible que dans une même phrase l'orateur donne des éléments centrés sur lui et d'autres éléments **distincts** non pertinents et

non centrés sur soi. L'évaluateur est alors invité à faire une croix dans « *interaction centrée sur soi* » et « *interaction non centrée sur le contenu* ».

2.4. Utilisation d'énoncés corrects à l'oral

Pour bien communiquer, il est important que les énoncés construits par l'orateur soient grammaticalement et lexicalement compréhensibles. Cependant, il est important de prendre en compte le fait que l'oral comporte moins de marques grammaticales que l'écrit et possède des caractéristiques syntaxiques qui lui sont propres (Dumais, 2014). L'évaluateur est donc **invité à ne pas se baser sur les critères utilisés à l'écrit pour juger ce critère**. Par exemple, l'évaluateur est invité à ne pas considérer les autocorrections (ex. : « *il s'agit d'une... d'un animal* ») ainsi que les amorces complétées (ex. : « *les chiens man... mangent des croquettes* ») ou modifiées (ex. : « *les chiens bou... mangent des croquettes* »), ou l'utilisation de marqueurs discursifs (bon, ben, voilà) comme des erreurs puisque ce sont des phénomènes courants à l'oral (Dumais, 2014) qui n'entravent pas la communication des informations.

Par ailleurs, l'oubli du « ne » dans les négations ne doit pas être codé comme une erreur, car ce type de formulation est souvent utilisée à l'oral (ex. : « *il faut pas prendre cela en compte* »). Par ailleurs, « c'est » peut être suivi d'un pluriel (donc « c'est des petits » ne doit pas être considéré comme une erreur). Par ailleurs, les belgicismes (ou spécificités du français parlé dans la région où se situe la prise de mesure) ne doivent pas être considérés comme faux.

L'évaluateur est invité à indiquer un « f » dans la ligne « énoncés corrects » du tableau de prise de notes à chaque fois qu'il entend une faute mineure. Peut être considérée comme faute mineure :

- Une faute de liaison (ex. : les zhérissons). Attention, une même faute de liaison répétée plusieurs fois ne doit être codée qu'une seule fois.
- L'utilisation d'une impropriété (emploi d'un mot qui ne convient pas au contexte, mais qui est compréhensible comme par exemple « *ouvrir la lumière* » plutôt qu'« *allumer la lumière* »).
- Utiliser « que » à la place du pronom relatif « dont », ou le contraire
- Il manque un mot pour que la syntaxe soit correcte (ex. : « *L'eau, il y a des poissons* » ou encore « *faut aller le promener* ») ou il y en a un de trop (« *il y en a **des** qui ont des poils* »)

L'évaluateur est invité à indiquer un « F » dans la ligne « énoncés corrects » du tableau de prise de notes à chaque fois qu'il entend une erreur majeure. Est comprise comme une erreur majeure :

- Une faute d'accord
- Une erreur de conjugaison

- Une mauvaise utilisation d'un pronom
- Une mauvaise utilisation du genre (ex. : le chaise)
- Une erreur de lexique où l'orateur emploie un mot qui n'a pas de sens dans l'énoncé utilisé (ex. : « *les serpents sont vénéneux* » plutôt que venimeux) ou qui n'existe pas (ex « *les serpents sont vénémeux* »).
- Une erreur dans l'ordre des mots

2.5. La prise en compte des éléments para verbaux

Pour éviter un biais engendré par le fait de déjà connaître le discours, l'évaluateur devrait **consacrer sa première écoute à ces éléments paraverbaux**. Avant la première écoute de la première vidéo, l'évaluateur règle le volume de son logiciel de lecture à l'aide de la vidéo « de calibration » qui a été prise lors de la récolte des données, afin que la phrase prononcée à volume normal ait effectivement un volume confortable. Le volume du logiciel devra rester sur ce réglage pour l'écoute de toutes les vidéos des élèves se rapportant à la prise de calibrage. Pour influencer le moins possible les éléments paraverbaux, l'évaluateur est invité à s'assurer de la meilleure qualité de son possible lors de l'enregistrement (endroit calme, qualité du dictaphone...).

Les éléments para verbaux sont essentiels pour juger de la qualité d'un résumé oral. Dans le cadre de cette prise de mesure, l'évaluateur est invité à prendre en compte la volume, l'intonation et les pauses.

Le volume :

Pour cet indicateur, l'évaluateur est invité à mettre, dans la ligne consacrée aux éléments paraverbaux, un « V » à chaque fois qu'un élément du discours n'est pas **totalement et immédiatement** compréhensible **à la première écoute** parce que l'orateur **ne parle pas assez fort**. Seules les parties du discours centrées sur le contenu sont à considérer pour le codage de cet élément. Les interactions non centrées sur le discours ne sont donc pas à prendre en compte. Concernant les éléments manquant de pertinence, ils ne sont à prendre en compte que s'ils sont enchâssés dans une idée. Un élément centré sur le contenu et pertinent qui est inintelligible parce que l'orateur se met à rire n'est pas à coder ici, car le rire fait partie des interactions non centrées sur le contenu et doit être codé comme tel. NB : S'il y a un bruit de fond, l'attendu est que l'élève module le volume de sa voix afin de rester intelligible malgré celui-ci. Il y a donc lieu de noter également un « V » quand c'est le bruit de fond qui empêche la bonne compréhension d'un élément.

Attention : par « élément » du discours, il faut comprendre une suite ininterrompue de sons. On n'indiquera donc qu'un seul « V » même si cette suite semble être constituée de plusieurs mots, pour autant qu'elle ne soit interrompue ni par une pause ni par un ou plusieurs mots intelligibles.

L'intonation :

L'intonation permet de contextualiser le discours et de guider l'interlocuteur dans l'interprétation de celui-ci. L'intonation est une variation d'intensité et de hauteur caractérisée par une courbe montante ou descendante (Dumais, 2014). L'intonation peut être dictée par la langue française, comme le fait de monter dans les aigus à la fin d'une question. Mais l'intonation comprend également les variations au niveau de la hauteur de la voix impulsée par le locuteur pour différencier les différents éléments les uns des autres, par exemple pour indiquer à l'interlocuteur qu'on passe d'un sujet à un autre ou que le discours prend fin. Par ailleurs, l'intonation permet de rendre le discours vivant et spontané. Ainsi un orateur qui est monotone manque d'intonation.

L'évaluateur peut noter les indications qu'il souhaite par rapport à l'intonation dans la ligne « éléments paraverbaux » du tableau de prise de notes.

Les pauses :

Au sein de cet item, l'évaluateur est invité à identifier si l'orateur fait de **trop longues pauses qui compromettent la continuité des énoncés** (notamment en utilisant des « euh »), ou s'il place des pauses à des moments inopportuns, compliquant ainsi la compréhension (Godde et al., 2020). Il existe plusieurs types de pauses, parmi celles-ci, les pauses respiratoires, indispensables, les pauses grammaticales qui marquent la fin d'un énoncé et les pauses virtuelles qui permettent de mettre en exergue certains éléments du discours (Dumais, 2014 ; Gobbe et al., 2020). Ces types de pauses ne doivent pas être pénalisés par l'évaluateur. Par contre, les pauses d'hésitation (Godde et al., 2020), pendant lesquelles l'orateur cherche ce qu'il va dire, peuvent être pénalisées **si leur longueur impacte négativement la compréhension de l'information donnée et apporte de la discontinuité dans le discours**. Les pauses peuvent être sonores si présence de sons tels que « euh », « mmh » ou silencieuses (Dumais, 2014). L'évaluateur est invité à ne pas considérer les rires ainsi que l'utilisation de mots tels que « ben », « bon », « voilà » comme étant une pause trop longue. Les pauses pour s'adapter à l'interlocuteur (qui bouge ou fait du bruit) ne sont pas non plus à considérer. L'évaluateur est invité à indiquer un ~ dans la ligne éléments paraverbaux du tableau de prise de notes à chaque fois que l'élève fait une trop longue pause.

L'évaluateur est invité également à identifier si l'orateur fait suffisamment de pauses, qui permettent l'intégration des informations données par l'interlocuteur. Ici tous les types de pauses sont à prendre en compte tant qu'elles sont bénéfiques au résumé. L'évaluateur peut indiquer des notes en ce sens dans la partie « éléments paraverbaux » du tableau de prise de notes s'il le souhaite.

2.6. La prise en compte des éléments non verbaux

L'oral comprend également « les signes qui relèvent de la modalité visuelle telle que le regard, la posture, les gestes, etc. » (Dumais, 2014, p. 303). Nous avons tenté d'intégrer certains de ces éléments dans notre tableau de prise de notes. Il est à noter que puisque les élèves sont assis lors de la prise de parole, certains éléments tels que la posture ou la gestion de l'espace n'ont pas été pris en compte dans cet outil.

Gestes :

Les gestes de l'orateur peuvent être autocentrés et n'avoir aucune fonction communicative (se frotter les mains, manipuler un objet comme un bic). Ces gestes traduisent généralement une certaine nervosité et peuvent parasiter le discours. Les gestes peuvent également être coverbaux. Ici, les gestes accompagnent le discours (pointer du doigt quelque chose, mimer, mains qui suivent le rythme de la parole...). L'évaluateur peut indiquer des éléments en ce sens dans la ligne « éléments para verbaux et non verbaux » de la ligne. Sont compris dans les gestes coverbaux, les changements de posture, par exemple à la fin de la prise de parole ainsi que les mouvements de la tête. Certains gestes peuvent être neutres et ne doivent pas être interprétés comme des gestes coverbaux (ex. : retourner sa feuille de brouillon, dessiner, écrire).

Regard :

Dans une prise de parole, le regard est essentiel pour accrocher l'interlocuteur et ajouter de la force au discours. L'évaluateur est invité à observer si l'orateur a tendance à regarder son interlocuteur ou s'il tend à avoir un regard fuyant (lève les yeux au ciel, regarde sa feuille sans raison apparente, regard dans le vague...).

2.7. La prise en compte du support matériel

Dumais (2014), dans sa typologie des objets de l'oral, met en évidence l'importance des supports dans les discours oraux. Dans notre tâche, les élèves sont invités à prendre la parole de manière relativement spontanée, ce qui limite l'utilisation d'un support. Néanmoins, les élèves sont autorisés à utiliser une feuille de brouillon. L'évaluateur est dès lors invité à observer si l'élève utilise cette feuille de brouillon et si oui, s'il l'utilise pour lui-même ou pour montrer certains éléments à l'interlocuteur.

3. Conclusion

Il est attendu qu'un résumé se termine par une brève conclusion indiquant explicitement la fin de la prise de parole. La qualité de la conclusion peut varier d'un orateur à un autre. Certains vont conclure au moyen d'une formule consacrée « *j'ai terminé mon explication, si tu as encore des questions, n'hésite pas à me les poser* ». Il est également fréquent que l'orateur utilise simplement un coordinateur tel que « *Voilà* » ou alors qu'il arrête tout simplement de parler (notamment dans un contexte non naturel comme lors d'un protocole de recherche par exemple). Afin de comprendre comment l'orateur conclut son discours, l'évaluateur est invité à retranscrire les derniers mots de l'orateur dans la partie « *formule conclusive* ». Si l'orateur n'a pas donné de conclusion à proprement parler, l'évaluateur peut tout simplement faire une barre sur les pointillés. Par ailleurs, l'évaluateur est invité à réécrire les connecteurs présents dans cette formule conclusive dans l'espace consacré.

Si l'orateur conclut son discours puis recommence à donner des éléments, c'est uniquement la conclusion finale, non suivie de nouveaux éléments, qui doit être prise en considération. **Sauf si** les nouveaux éléments font suite à des questions posées après la conclusion de l'orateur par l'interlocuteur. **En ce cas, le discours est considéré comme**

terminé à la fin de la conclusion de l'orateur, et les questions-réponses ne sont pas prises en compte dans le codage. La prise de parole s'arrête à la fin de la conclusion de l'orateur.

Comme dans le corps du texte, l'évaluateur est invité à indiquer dans la ligne correspondante si l'orateur réalise un temps de synthèse, utilise un connecteur ou interagit avec son interlocuteur.

Temps

Pour terminer, l'évaluateur est également invité à inscrire le temps total (en secondes) pris par l'élève pour réaliser son résumé, sans prendre en compte les éventuelles questions-réponses après la conclusion de l'orateur.

Partie 2 : Exemple de l'utilisation du tableau de prise de notes

Pour illustrer comment utiliser le tableau de prise de notes, nous allons reprendre le discours d'un élève et l'insérer dans notre outil.

Discours de l'élève :

« Je vais vous parler du chat. Je vais d'abord vous parler de son alimentation. Le chat est omnivore et mange des croquettes ou de la pâtée. Il peut y avoir des croquettes de toutes sortes : au thon, au porc, au poulet et [pause] plein d'autres choses. C'est toujours ma maman qui donne à manger à mon chat. [pause] Sinon le chat à quatre pattes, deux oreilles, des poils et ses poils peuvent être de différentes couleurs : brun, noir, blanc, ou roux. Ça peut aussi être de plusieurs couleurs en même temps, par exemple mon chat a un pelage en écaille de tortue, ça veut dire qu'il y a du roux du noir et un peu de blanc. Ah oui j'ai oublié, parfois le chat mange les restes du repas. Voilà j'ai fini. ».

Introduction	Corps du texte										Conclusion
	Catégories	Introduites explicitement	1.Besoin	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Temps :1'12''....
		Non introduites		Physique	Besoin						
Formule introductive : Je vais vous parler du chat	Idées		Omnivore	4 pattes	Restes de repas						Formule conclusive : Voilà j'ai fini
			Croquette +	2 oreilles							
			Pâtée	Poils							
			Maman	Différentes couleurs +							
	Stratégies de communication			I (ça veut dire)							
	Manque de pertinence		I (maman)								
	Éléments erronés		I (omnivore)								
	Utilisation de connecteurs		D'abord – et – ou - et	Sinon – et – ou – aussi – par exemple - et							
	Moment de synthèse ou de planification										
	Interaction centrée sur le contenu										
I	Initiée par l'orateur		I		I						I
	En réponse à l'interlocuteur										
	Interaction non centrée sur le contenu...										
	Interaction (initiée et en réponse) centrée sur soi										
	Interaction (initiée et en réponse) non centrée sur le résumé										
	Énoncés corrects (F = grande faute ; f = petite faute)										
	Éléments para verbaux et non verbaux (V = volume ~ = pause trop longue)		~	~							

Partie 3 : indications pour compléter la grille d'évaluation__

Cette partie de l'outil permet au chercheur de mesurer les différentes capacités et compétences des élèves. Les différents critères de la grille sont regroupés en fonctions des capacités orales de Dolz et al. (1993) et en fonction des compétences reprises dans le programme belge (Socles de compétences, 2013). L'évaluateur est invité à s'appuyer sur le tableau de prise de notes pour compléter cette partie de l'outil.

Capacités d'action

La capacité d'action est la capacité de l'orateur à adapter son discours à la situation de communication en respectant les codes structurels d'un type de discours.

Compétence 1 – Orienter sa parole en fonction de la situation de communication

Cette première compétence du socle belge des compétences met en évidence la compétence de l'orateur à identifier les spécificités du discours telles que les caractéristiques du destinataire, le contexte communicationnel, l'objectif du locuteur, etc.

1a. La prise de parole répond à la consigne :

Pour que ce critère soit atteint, il faudrait qu'une personne qui n'a jamais entendu parler de cet animal puisse comprendre globalement l'ensemble du discours. Pour répondre à cet item l'évaluateur peut s'aider de ces indications :

1 : Le résumé ne permet pas à une personne qui ne connaît pas l'animal de se le représenter (*une seule catégorie abordée sans compter l'information « animal » OU il y a 5 idées pertinentes ou moins*) OU l'élève ne répond visiblement pas à la consigne (*ex : il fait deviner l'animal qu'il a choisi, se centre sur ses animaux à lui sans généraliser, ...*)

2 : Le résumé ne permet qu'en partie à une personne ne connaissant pas l'animal de se le représenter (*2 catégories abordées OU l'élève aborde plus de deux catégories, mais ne fait référence ni à la catégorie physique ni à la catégorie espèce*).

3 : Le résumé permet à une personne qui ne connaît pas l'animal de se le représenter concrètement, mais certaines spécificités sont manquantes (*3 ou 4 catégories abordées, mais une seule idée pertinente donnée dans au moins une catégorie ET aucune information donnée n'est spécifique à l'animal choisi*).

4 : Le résumé permet à une personne qui ne connaît pas l'animal de se le représenter concrètement (*4 catégories abordées avec au moins deux idées pertinentes dans chacune, mais aucune information donnée n'est spécifique à l'animal choisi*).

5 : Le résumé permet largement à une personne qui ne connaît pas l'animal de se le représenter concrètement (*minimum cinq catégories abordées avec au moins deux idées*

pertinentes dans chacune OU minimum 3 catégories avec au moins deux informations par catégorie et au moins une information spécifique à l'animal).

1b. L'orateur utilise des stratégies pour faire comprendre à l'autre les éléments de son résumé :

Pour cet item, l'évaluateur est invité à retranscrire le nombre de barres indiqué dans la ligne « stratégie de communication » du tableau de prise de notes.

1c. Les interactions sont centrées sur le contenu :

L'évaluateur est d'abord invité à retranscrire le nombre d'interactions initiées par l'orateur centrées **sur l'autre par le contenu** ainsi que toutes **les réponses aux interactions initiées** par l'interlocuteur centrées positivement sur le résumé. Pour cela, **les interactions initiées par l'orateur valent 1 point et les réponses pertinentes 0,5 point**. Donc si l'orateur initie deux interactions centrées sur l'autre par le contenu et répond, en se centrant sur le résumé, à une interaction initiée par son interlocuteur, l'évaluateur doit noter « 2,5 » dans la grille.

1d. L'orateur reste centré sur le résumé et non sur lui-même

L'évaluateur est invité à retranscrire **le nombre d'interactions (initiales et en réponse) centrées sur lui-même**.

Lors d'un résumé, nous n'attendons pas de l'élève qu'il s'exprime sur son ressenti personnel. Il faudra donc **inverser cet item lors de l'analyse des résultats**.

Capacités discursives

La capacité discursive correspond à l'habileté de l'orateur à produire du contenu tout en l'organisant de manière structurée, claire et cohérente.

Compétence 2 – Élaborer des significations

Cette compétence regroupe les éléments relatifs au contenu du discours.

2a. L'orateur aborde différentes catégories d'informations :

Il suffit d'indiquer le nombre de catégories différentes mentionné dans le tableau de prise de notes.

NB: Une catégorie qui contiendrait uniquement des idées non pertinentes ou erronées est toutefois à considérer comme abordée.

2b. L'orateur aborde de nombreuses idées différentes :

Il suffit d'indiquer le nombre d'idées différentes inscrit dans le tableau de prise de notes.

2c. L'orateur élabore ses idées :

Il suffit d'indiquer le nombre de « + » inscrit dans le tableau de prise de notes.

2d. Les éléments abordés sont pertinents :

Pour évaluer ce critère, l'orateur est invité à additionner :

- Le nombre de barres mises dans le tableau de prise de notes pour le critère « Manque de pertinence des informations »
- Le nombre de barres pour le critère « interaction (initiée ou en réponse) non centrée sur le contenu ». **Les fous rires sont donc également à prendre en compte pour ce critère.**

Attention il faudra inverser cet item lors de l'analyse des données !

2e. Les éléments abordés sont corrects :

Il suffit d'indiquer le nombre d'éléments erronés inscrit dans le tableau de prise de notes.

Attention, il faudra inverser cet item lors de l'analyse des données !

Compétence 3- Assurer l'organisation et la cohérence du message

Cet intitulé correspond à la première moitié de la compétence 3 du socle belge des compétences

« Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message en utilisant le lexique et la morphosyntaxe » et met en exergue l'importance d'organiser son discours et d'en faire un tout cohérent.

3a. L'introduction est qualitative :

Indication pour choisir l'échelon de mesure approprié :

1 : L'orateur n'introduit pas son discours et commence directement son résumé, le sujet n'est pas clairement annoncé (ex. : *Il a 4 pattes, c'est un animal,...*).

2 : L'élève utilise les codes de l'écrit pour introduire son animal en utilisant un titre (ex. : *Le chat. Le chat est un animal...*).

3 : L'orateur n'introduit pas son discours à proprement parler, mais commence son énoncé par le sujet de son résumé (ex. : **le chat** c'est un animal, **un chat** a 4 pattes).

4 : L'orateur n'introduit pas son discours à proprement parler, mais commence son énoncé par « alors » ou une expression similaire.

5 : L'orateur introduit son discours avec un énoncé consacré (ex. : *aujourd'hui je vais te parler du chat*).

3b. Les différents éléments apparaissent les uns après les autres de manière cohérente :

L'évaluateur peut s'aider du tableau de prise de notes et des différentes catégories et idées inscrites pour compléter cet item. L'évaluateur est invité à observer si l'élève revient en arrière dans les thèmes qu'il aborde. Cela peut arriver de plusieurs manières :

- L'élève revient à un même thème. Ex : l'élève parle de l'alimentation de son animal, puis de ses caractéristiques puis à nouveau de son alimentation.
- L'élève répète une information après en avoir donné une autre, que cette dernière constitue un nouveau thème ou non. Ex : « *les lapins peuvent manger des poireaux, des carottes, du chou, du foin. Ils mangent aussi des poireaux* ».
- L'élève recommence plusieurs fois son résumé (depuis le début, ou recommence tout un thème, parce qu'il s'est perdu, par exemple), l'évaluateur peut coder chaque recommencement comme un aller-retour (ex. : « *Le lapin mange des carottes, mais aussi du chou, des patates... Non, pas des patates, il mange des carottes, du chou, des poireaux, et d'autres légumes* »).
- L'élève conclut son discours puis redonne une nouvelle information. L'évaluateur peut coder cela comme un retour en arrière sauf si c'est en réponse à une question de l'interlocuteur.

Attention, les thèmes ne correspondent pas forcément aux catégories. Par exemple, si l'élève parle de l'alimentation de son animal (catégorie besoin), puis du fait que son animal a des poils (catégorie physique), puis de la reproduction de son animal (catégorie besoin), l'élève ne fait pas de retour en arrière.

Si l'élève fait référence explicitement à quelque chose qu'il a déjà dit pour faire le lien avec une nouvelle idée ou pour synthétiser son propos, l'évaluateur ne doit pas considérer cela comme un retour en arrière.

Pour ce critère, l'évaluateur doit tout simplement indiquer le nombre de retours en arrière réalisés par l'élève dans la grille.

Attention, il faudra inverser cet item lors de l'analyse des données !

3c. Le résumé est rythmé par des éléments qui permettent de le faire progresser :

L'évaluateur additionne chaque catégorie introduite explicitement et le nombre de croix qu'il a inscrit sur la ligne « moment de synthèse et de planification » de la grille.

3d. La conclusion est qualitative :

Indication pour choisir l'échelon de mesure approprié :

1 : L'orateur finit une idée puis se lève sans rien dire pour aller éteindre la caméra ou sa conclusion est inaudible.

2 : L'élève discute avec son interlocuteur pour savoir si c'est fini

3 : L'orateur dit « voilà », « *et voilà* » « *fini* », « *terminé* » ou juxtapose deux courtes expressions comme « voilà, fini » ou une expression indiquant la fin d'une interaction, mais non pertinente dans le cadre de la tâche. Par exemple : « *au revoir* ».

4 : L'orateur dit une courte expression pour signifier que c'est terminé (ex. : *c'est fini, c'est tout...*)

5 : L'orateur réalise une vraie conclusion (ex. : *en conclusion...*)

Si l'orateur conclut son discours puis recommence à donner des éléments, c'est uniquement la conclusion finale, non suivie de nouveaux éléments, qui doit être prise en considération pour évaluer ce critère. **Sauf si** les nouveaux éléments font suite à des questions posées après la conclusion de l'orateur par l'interlocuteur. En ce cas, le discours est considéré comme terminé à la fin de la conclusion de l'orateur, et les questions-réponses ne sont pas prises en compte dans le codage.

Ce passage d'une conclusion à de nouveaux éléments informatifs (si ce ne sont pas des réponses à des questions de l'interlocuteur) doit être compté comme un aller-retour.

3°. L'orateur utilise de nombreux connecteurs

Pour compléter cet item, l'évaluateur doit compter le nombre de connecteurs inscrit dans le tableau de prise de notes. Par ailleurs, si l'orateur juxtapose deux connecteurs comme dans l'expression « mais si », l'évaluateur est invité à considérer que l'orateur a utilisé deux connecteurs différents, **sauf si** l'expression est reprise dans la liste de connecteurs comme étant un seul connecteur, par exemple le connecteur « comme si ».

3^{ebis}. L'orateur utilise de nombreux connecteurs différents

L'évaluateur est invité à indiquer le nombre de connecteurs différents utilisés par l'orateur. Attention, si l'orateur utilise toujours le même connecteur (ex. : *et*), il devra indiquer qu'il y a 1 connecteur différent.

Attention, « fin » et « enfin » sont à considérer comme étant un même connecteur.

Capacités linguistiques-discursives

La capacité linguistico-discursives met en évidence la capacité de l'orateur à utiliser un vocabulaire correct, adapté à la situation de communication et à mobiliser des règles grammaticales appropriées.

Compétence 4 – Utiliser le lexique et la morphosyntaxe

Cet intitulé correspond à la deuxième moitié de la compétence 3 du socle belge des compétences « *Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message en utilisant le lexique et la morphosyntaxe* » et met l'accent sur l'importance de respecter une syntaxe et un lexique approprié.

4a. L'orateur utilise des mots spécifiquement en lien avec les caractéristiques du sujet abordé :

L'évaluateur est invité à indiquer le nombre de fois où l'élève utilise un mot de vocabulaire **spécifique au règne animal (non-humain)**. Si l'orateur répète plusieurs fois le même mot spécifique, l'évaluateur ne doit le prendre en compte qu'une seule fois. Les mots spécifiques...

Ne comprennent pas : *animal, animal de compagnie, poils, odorat, excrément, corpulence, moustache, etc.*

Comprennent : *pattes, museau, domestique, chaton, femelle, mammifère, gueule, litière, crotte, race (officielle), cage, au pied, maître, griffe...* (ce qui est spécifique à l'animal et qui ne peut pas être utilisé dans un autre contexte)

4b. La construction des énoncés est correcte à l'oral :

L'évaluateur est invité à retranscrire le nombre de fautes notées dans le tableau de prise de notes. Pour cela, l'orateur doit considérer que les F valent **1 point** et les f **0,5 point**.

Attention il faudra inverser cet item lors de l'analyse des données.

Compétence 5 – Utiliser et identifier les moyens verbaux

5a. Le volume de l'orateur est adapté :

Pour compléter cet item, l'évaluateur compte le nombre de « V » repris dans la partie prise de notes.

Attention il faudra inverser cet item lors de l'analyse des données.

5b. L'intonation de l'orateur est adaptée :

Pour ce critère, l'évaluateur, peut s'il le souhaite, regarder au préalable des vidéos d'élèves et sélectionner un élève représentatif du score « 1 », un élève représentatif du score « 3 » et un autre représentatif du score « 5 ». Il peut ainsi décider si la vidéo qu'il regarde est équivalente, de qualité inférieure ou supérieure aux vidéos exemples, ce qui peut l'aider à choisir la note qu'il attribue à ce critère.

1 : L'élève ne module presque pas sa voix, ce qui rend le discours monotone, il est très difficile de maintenir son attention tout au long du discours.

2 : entre 1 et 3

3 : L'élève n'est ni monotone ni particulièrement éloquent. Il module sa voix moyennement.

4 : entre 3 et 5

5 : L'élève module énormément sa voix, il fait preuve d'éloquence, il est très facile de maintenir son attention tout au long du discours.

5c. Les pauses de l'orateur sont adaptées :

Les pauses permettent à l'interlocuteur d'intégrer les informations qui viennent de lui être transmises. Cependant, si ces pauses sont trop longues, trop fréquentes ou inappropriées, elles risquent de causer une discontinuité dans le discours, compliquant ainsi la compréhension du résumé par l'interlocuteur. De ce fait, l'évaluateur est invité à additionner les points des 2 sous-indices « intégration des informations » et « continuité du discours » pour obtenir un score de 0 à 2.

Pour identifier les pauses, l'évaluateur est invité à repérer les pauses d'hésitations sonores (utilisation de « euh » ou « mmmh ») ou silencieuses et à ne pas prendre en compte les rires ainsi que l'utilisation de mots tels que « ben », « bon », « voilà » comme étant une pause trop longue.

Intégration des informations :

0 : Les pauses sont inexistantes ce qui ne permet pas à l'interlocuteur d'intégrer les informations transmises au fur et à mesure du résumé

1 : Certaines pauses sont réalisées par l'orateur, mais elles sont trop peu nombreuses et/ou trop courtes pour une intégration optimale des informations

2 : Des pauses sont réalisées et permettent à l'interlocuteur d'intégrer les informations transmises par l'orateur

Continuité du discours :

0 : Les pauses sont trop longues ou trop nombreuses ce qui engendre une discontinuité dans le discours qui nuit à la compréhension du résumé OU les pauses sont réalisées à des endroits inopportuns ce qui entrave la continuité du résumé

1 : Globalement une certaine continuité du discours est assurée, mais quelques pauses trop longues ou trop fréquentes engendrent une discontinuité dans certains passages du résumé OU certaines pauses placées à des endroits inopportuns entravent la continuité d'un ou deux énoncés du résumé

2 : Les pauses n'engendrent aucune discontinuité dans le discours.

Compétence 6 – Utiliser et identifier les moyens non verbaux

6a. L'élève n'utilise pas de gestes autocentrés :

Voici les échelons à suivre :

- 1 : Présence de gestes autocentrés tout au long de la présentation (ex. : l'élève joue avec son crayon durant toute la tâche, l'élève est très agité et ses nombreux mouvements encombrant le discours...)
- 2 : Présence concentrée de gestes autocentrés à certains moments de la présentation (à certains moments de la tâche l'élève joue avec son crayon, l'élève est très agité et ses nombreux mouvements encombrant le discours...).
- 3 : Présence de quelques gestes autocentrés par-ci par-là tout au long de la tâche
- 4 : *Présence d'un ou deux gestes autocentrés sur l'ensemble du discours*
- 5 : Absence de gestes autocentrés

Attention il faudra inverser cet item lors de l'analyse des données.

6b. L'élève utilise des gestes coverbaux :

L'ensemble du corps de l'élève est à prendre en compte pour compléter ce critère (main, posture, tête...). Par contre, le regard n'est pas à considérer. Voici les échelons à suivre :

- 1 : Absence de gestes coverbaux. L'élève présente une certaine rigidité et paraît figé (manque de naturel dans les mouvements) OU l'élève fait trop de gestes autocentrés, ce qui ne permet pas d'identifier les gestes coverbaux.
- 2 : Présence de quelques gestes coverbaux à une ou deux reprises (très peu de gestes par rapport à l'ensemble de la tâche).
- 3 : Présence de gestes coverbaux, mais qui ne semblent pas suffisants pour rendre la prise de parole dynamique OU l'élève dessine ou écrit sur son support la plupart du temps ce qui ne permet pas à l'élève de faire d'autres gestes.
- 4 : *L'élève fait suffisamment de gestes coverbaux sauf à un ou deux moments* OU l'élève fait trop de gestes coverbaux, ce qui alourdit sa prise de parole.
- 5 : Présence appropriée de gestes coverbaux qui dynamisent le discours sans l'alourdir (si l'élève ne fait que des hochements de tête, il ne peut pas avoir plus que 4)

6c. L'orateur soutient son regard :

Dans une prise de parole, le regard peut être fuyant ou soutenu.

NB : ne sont à considérer que les moments où l'élève est en mesure de regarder l'interlocuteur. L'élève qui regarde sa feuille parce qu'il est en train de dessiner ou de pointer quelque chose dessus n'a pas un regard fuyant. Par contre, lire les informations en gardant le regard fixé sur sa feuille sans lever les yeux vers l'interlocuteur pour lui parler, fixer sa feuille sans raison apparente ou en gribouillant pour soi, est à considérer comme des moments de regard fuyant.

1 : L'élève a un regard fuyant durant la majorité du temps de son discours (regarde vers le bas, lève les yeux vers le plafond, regarde au-delà de son interlocuteur)

2 : *Entre le 1 et 3*

3 : La proportion de regards fuyants et soutenus donnés par l'élève est plus ou moins équivalente sur l'ensemble du discours.

4 : *Entre le 3 et le 5*

5 : L'élève a un regard soutenu la majorité du temps de son discours (semble regarder son interlocuteur).

6d. L'orateur utilise sa feuille de brouillon adéquatement :

Durant la tâche, l'élève peut, s'il souhaite, utiliser une feuille de brouillon pour appuyer son résumé :

1 : L'élève n'utilise pas sa feuille de brouillon

2 : L'élève utilise une feuille de brouillon, mais la garde pour lui et ne l'oriente pas vers son interlocuteur

3 : L'élève utilise une feuille de brouillon, mais l'utilise principalement pour lui-même et ne la montre qu'un bref instant à son interlocuteur OU la montre à l'interlocuteur sans l'orienter vers lui

4 : L'élève utilise sa feuille de brouillon et oriente le support en direction de son interlocuteur, mais son utilisation pourrait être optimisée (ex. : dessine l'animal, mais ne fait pas explicitement référence à des éléments de son support en les pointant tandis qu'il en parle)

5 : L'élève utilise sa feuille de brouillon et oriente le support en direction de son interlocuteur de manière optimale (ex. : en montrant explicitement des éléments de son support quand il en parle)

Attention, si le support n'est pas visible l'évaluateur est invité à ne pas coder ce critère.

Références :

- Communauté Française (2013). *Socles de compétences*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif
- Dolz, J., Pasquier, A., et Bronckart, J.P. (1993). L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (36), 37-56.
- Dumais, C. (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.
- Gregoire, J., & Vlieghe, M. (2010). Haut potentiel, créativité et personnalité. *Enfance*, (1), 8598.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30(1), 57-72.
- Godde, E., Bosse, M.-L., & Bailly, G. (2020). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 33, 399–426. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09968-1>
- Hansen, M. B. M. (2005). From prepositional phrase to hesitation marker: The semantic and pragmatic evolution of French enfin. *Journal of historical pragmatics*, 6(1), 37-68.
- Stenkløv, N. F. (2016). « Du coup » : un connecteur plus ou moins logique de l'argumentation orale.

**Annexe 1 : Tableau d'équivalence des connecteurs logiques
selon le type de relation**

Relation	Connecteurs logiques		
Addition	Et	Puis	Non seulement... mais encore
	De plus	En outre	
Alternative	Ou	Tantôt... tantôt	Seulement... mais encore
	Soit... soit	Ou... ou	L'un... l'autre
	Soit... ou	Ou bien	D'un côté... de l'autre
But	Afin que	De peur que	De façon à ce que
	Pour que	En vue de	
	Car	Puisque	
Cause	En effet	Attendu que	Eu égard à
	Effectivement	Vu que	En raison de
	Comme	Etant donné que	Du fait que
	Par	Grâce à	Dans la mesure où
	Parce que	Par suite de	Sous prétexte que
	Comme	Si... que	Moins que
Comparaison	De même que	De la même façon que	Non moins que
	Ainsi que	Semblablement	Selon que
	Autant que	Pareillement	Suivant que
	Aussi... que	Plus que	Comme si
	Malgré	Quel que soit	
	En dépit de	Même si	Évidemment
Quel que soit	Quoique	Ce n'est pas que	Il est vrai que
	Bien que	Certes	Toutefois
	Alors que	Bien sûr	
	En conclusion	Ainsi	
Conclusion	Pour conclure	Donc	Finallyment
	En guise de conclusion	En résumé	Enfin
	En somme	En un mot	En définitive
	Bref	Par conséquent	
	Si	En admettant que	
Condition, supposition	Au cas où	Pour peu que	Dans le cas où
	A condition que	A supposer que	Probablement
	Pourvu que	En supposant que	Sans doute
	A moins que	Dans l'hypothèse où	Apparemment
Conséquence	Donc	si bien que	De sorte que
	Aussi	D'où	En sorte que
	Partant	En conséquence	De façon que
	Alors	Conséquemment	De manière que

	Ainsi Par conséquent	Par suite C'est pourquoi	Si bien que Tant et
Classification, énumération	D'abord Tout d'abord En premier lieu Premièrement	En deuxième lieu Deuxièmement Après Ensuite De plus Quant à	En troisième lieu Puis En dernier lieu Pour conclure Enfin
Explication	Savoir A savoir	C'est-à-dire Soit	
Illustration	Par exemple Comme Ainsi Car	C'est ainsi que C'est le cas de Notamment Puisque	Entre autre En particulier
Justification	C'est-à-dire En effet Parce que Alors	En sorte que Ainsi C'est ainsi que En fait	Non seulement... mais encore Du fait de
Liaison	Ainsi Aussi D'ailleurs Mais Cependant	En effet De surcroît De même Pourtant Par contre	Également Puis Ensuite
Opposition	Or En revanche Alors que Cependant Toutefois	Tandis que Néanmoins Au contraire Ne... que En dehors de	Pour sa part D'un autre côté En dépit de Malgré Au lieu de
Restriction	Néanmoins Pourtant Mis à part Quand	Hormis A défaut de Excepté Après que	Sauf Uniquement Simplement
Temps	Lorsque Comme Avant que	Alors que Dès lors que Tandis que	Depuis que En même temps que Pendant que Au moment où
Avancement du discours oral	Fin Ben		

Annexe 2. Version 2 d'O.R.A.To.R. (Oral Recap Assessment TOol with Reliability)



Version retravaillée après l'analyse factorielle réalisée lors de l'étude 4

Dans cette version d'ORAToR nous avons supprimé les critères qui n'ont pas été retenus par nos analyses factorielles réalisées sur la tâche 1 (animal ou appareil électronique) et nous avons réorganisé les critères restants. Cette version-ci d'ORAToR contient 18 critères (au lieu des 24 de la version précédente) répartis en 3 composantes : une composante contenu, une composante interaction et une composante clarté.

Tableau de prise de notes et grille d'évaluation critériée

Tableau de prise de notes

Introduction	Corps du texte									Conclusion
	Catégories	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Temps :
Formule introductive :	Idées									Formule conclusive :
	Utilisation de connecteurs									
	Éléments para et non verbaux (V = volume ~ = pause trop longue)									
	Énoncés corrects (F = grande faute ; f = petite faute)									
	Manque de pertinence									
	Interaction non centrée sur le contenu...									
	Interaction (initée et en réponse) centrée sur soi									
	Interaction (initée et en réponse) non centrée sur le résumé									
	Interaction centrée sur le contenu									
	Initiée par l'orateur									
	En réponse à l'interlocuteur									



Grille d'évaluation

1. Composante contenu							Commentaire(s)
1a. La prise de parole répond à la consigne.		1	2	3	4	5	
1b. L'orateur aborde différentes catégories d'informations							
1c. L'orateur aborde de nombreuses idées différentes							
1d. L'orateur utilise des stratégies pour faire comprendre à l'autre les éléments de son résumé							
1e. L'orateur utilise de nombreux connecteurs		Tous :		Différents :			
1f. L'orateur utilise des mots spécifiquement en lien avec les caractéristiques du sujet abordé							
2. Composante clarté							Commentaire(s)
2a. Le volume de l'orateur est adapté							
2b. Les pauses de l'orateur sont adaptées	Continuité du discours	0		1		2	
	Intégration des informations	0		1		2	
2c. La construction des énoncés est correcte à l'oral							
2d. Les éléments abordés sont pertinents							
2e. L'orateur reste centré sur le résumé et non sur ses ressentis							
2f. Les différents éléments apparaissent les uns après les autres de manière cohérente							
3. Composante interaction							Commentaire(s)
3a. Les interactions sont centrées sur le contenu							
3b. L'intonation du discours est adaptée							
3c. L'orateur n'utilise pas des gestes auto centrés		1	2	3	4	5	
3d. L'orateur utilise des gestes coverbaux		1	2	3	4	5	
3e. L'orateur soutient son regard		1	2	3	4	5	

Guide d'utilisation de l'outil de mesure ORAToR

Cet outil de mesure a pour objectif d'évaluer les compétences et capacités d'un orateur lorsqu'il résume oralement des connaissances à quelqu'un. Pour pouvoir évaluer ces compétences et capacités, l'orateur est invité à transmettre tout ce qu'il connaît à propos d'un animal de son choix.³⁵ L'orateur peut choisir l'animal sur lequel portera le résumé de connaissances et il est invité à considérer que son interlocuteur n'a pas beaucoup d'informations sur cet animal. Initialement cette tâche a été passée par des élèves de sixième primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles au sein de leur classe. Plus précisément, les élèves ont été placés en duo : un élève se voyait attribuer le rôle de l'orateur, l'autre élève, celui de l'interlocuteur. Les uns après les autres, les duos ont été appelés en dehors de la classe pour réaliser la tâche. Lors de celle-ci, les deux élèves étaient filmés et la chercheuse non présente dans la pièce. Cependant, cette tâche pourrait être administrée à un public d'une autre tranche d'âge et dans un autre contexte. Il est important que l'orateur soit filmé lors de la prise de parole afin que la vidéo/l'enregistrement puisse servir de support pour compléter cet outil.

Il est à préciser que cet outil est destiné aux chercheurs travaillant dans le domaine de l'oral et non pas aux enseignants. Sa vocation première est d'être utilisée avant tout enseignement préalable afin de pouvoir évaluer les compétences et capacités initiales des élèves. Dans cette tâche, les élèves n'ont pas de temps de préparation et sont invités à se baser sur leurs connaissances propres. Le temps de préparation et la situation de communication peuvent bien sûr être adaptés par le chercheur. Cet outil peut également être utilisé à plusieurs reprises lors d'une intervention afin d'observer l'évolution des composantes de l'oral et tester l'efficacité de ce qui a été mis en place. Pour les enseignants, une autre grille, adaptée au contexte de classe, a été créée, mais ce n'est pas l'objectif de l'outil présenté dans ce guide.

L'outil est composé de trois parties. La première est un outil de prise de notes qui permet de retranscrire une partie du discours de l'orateur et d'avoir une vision globale des éléments qui le structurent³⁶. Cette partie permet également au chercheur d'avoir une compréhension plus fine des différentes spécificités des résumés de connaissances réalisés oralement par les élèves. La deuxième partie comprend la **grille d'évaluation** en tant que telle qui permet d'indiquer, pour chaque item, le degré de maîtrise de l'orateur. Pour remplir l'ensemble de la grille d'évaluation, l'évaluateur est invité à s'aider du tableau de prise de notes. La troisième partie est ce guide d'utilisation.

³⁵ Il est à noter que ce guide peut être adapté à d'autres tâches travaillant sur le résumé oral d'informations.

³⁶ Pour compléter cette partie, l'évaluateur est invité à utiliser une page au format A3.

La première partie de ce guide a pour vocation d'expliquer comment remplir le tableau de **prise de notes** du discours. Ensuite, nous donnons un exemple permettant d'illustrer comment utiliser ce tableau. Enfin, la partie 3 reprend des indications pour compléter la **grille d'évaluation de notre outil**.

Partie 1 : Prise de notes

Le résumé peut être structuré en trois éléments. Tout d'abord, l'introduction de la thématique où l'orateur explicite le sujet de son résumé. Ensuite, une fois le sujet introduit, l'orateur peut s'attaquer au corps de son résumé : il va en présenter les points essentiels à travers différentes idées et catégories. Enfin, l'orateur peut clôturer son discours. Le tableau de prise de notes de cet outil permet de mettre en évidence la manière dont l'orateur exploite ces trois parties du résumé. Nous allons présenter ces trois étapes successivement.

Attention, le codage débute lors de la première phrase introductive de l'orateur et se termine lors de la dernière phrase conclusive. Tout ce qui se passe avant ou après n'est pas à retranscrire par l'évaluateur.

1. Introduction

Afin d'avoir une compréhension fine de l'entiereté du discours, l'évaluateur est invité à retranscrire l'introduction de l'orateur dans la partie « formule introductive » du tableau de prise de notes. Si l'orateur commence une introduction avant que l'interlocuteur soit assis, et qu'il la recommence une fois l'interlocuteur assis, le résumé commence dès la première introduction et c'est celle-là qui est à considérer comme étant l'introduction. Si l'orateur n'a pas donné d'introduction à proprement parler, l'évaluateur peut tout simplement faire une barre sur les pointillés.

Pour les éléments paraverbaux, les interactions et les connecteurs l'évaluateur est invité à les retranscrire, dans la colonne introduction, en regard de la ligne appropriée (plus d'informations sur ces dimensions dans la prochaine section de ce guide).

2. Corps du texte

C'est ici que se situe l'essentiel du résumé. Différents indices sont utilisés dans le tableau de prise de notes de l'outil pour décomposer cette étape. Nous allons les décomposer en fonction du type d'informations trouvées dans le discours des élèves : les catégories et les idées, les connecteurs, les interactions, ce qui a trait à la formulation des énoncés, les éléments para verbaux, les éléments non verbaux.

2.1. Les catégories et les idées

Les catégories :

Pour qu'un résumé soit complet, riche et que l'interlocuteur puisse se faire une représentation réaliste du sujet abordé, il est important que l'orateur ne se focalise pas uniquement sur un des aspects de l'objet décrit, mais bien sur ses différentes grandes caractéristiques. De ce fait, il est important d'identifier les différentes catégories que l'orateur aborde, ce qui permet d'obtenir de l'information sur la flexibilité de l'élève (Grégoire & Vlieghe, 2010).

Dans la première ligne de ce tableau, nous proposons à l'évaluateur d'inscrire les catégories auxquelles l'orateur fait référence. Pour cette tâche, nous avons établi une liste de 7 catégories :

Espèce/Nature : élément du discours faisant référence à ce qu'est l'animal (un mammifère, un félin...)

Physique : élément du discours ou support visuel faisant référence à une description physique de l'animal

Besoins biologiques : élément du discours faisant référence aux besoins biologiques de l'animal

Comportements : élément du discours faisant référence à ce que fait l'animal durant une journée

Capacités : élément du discours reprenant ce dont l'animal est (in)capable

Mode de vie : élément du discours faisant référence à la manière et à l'endroit où l'animal vit

Autres – Tout élément du discours qui ne rentre pas dans les autres catégories

L'évaluateur est donc invité à inscrire, pour chaque catégorie abordée, le nom de celle-ci sur la ligne correspondante (première ligne d'ORAToR).

L'évaluateur doit changer de colonne à chaque fois que l'orateur change de catégorie. Si l'orateur revient sur une catégorie déjà abordée, l'évaluateur doit réinscrire cette catégorie au sein d'une nouvelle colonne.

Les idées globales :

Au sein de chacune des catégories, l'orateur va donner des informations concrètes : ce sont les idées émises par l'orateur. Par exemple, lorsque l'orateur dit que « *le chat a deux yeux, deux oreilles et des moustaches* » il donne trois idées au sein de la catégorie physique. Analyser le nombre d'idées données par l'élève permet d'obtenir des informations sur la fluidité de l'élève, c'est-à-dire sa capacité à produire beaucoup d'idées différentes dans un même domaine (Grégoire & Vlieghe, 2010). Les idées sont importantes, car elles permettent à l'interlocuteur d'obtenir une

représentation plus fine et précise des différentes catégories et donc du sujet résumé. Voici des exemples d'idées pour chacune des catégories établies :

Espèce/Nature : mammifère, félin, canidé, animal, femelle, mâle, chaton, race (officielle)...

Physique : perd ses poils, a quatre pattes, ... NB: dessiner l'animal compte pour une idée, et une idée est à noter également pour chaque idée oralisée.

Besoins biologiques : nourriture dont les informations du type « carnivore », tout ce qui est relié à la reproduction,...

Comportements : jouer, dormir, aime les caresses, ronronne, aboie, attaquer, discret...

Capacités : sauter haut, chasser, odorat, équilibre, retombe sur ses pattes, 5 sens, ...

Mode de vie : domestique/sauvage, animal de compagnie, habitat,...

Autres :...

Pour qu'un résumé soit complet, il est important que l'orateur aborde aussi bien de nombreuses catégories que de nombreuses idées. Effectivement, si l'orateur donne une seule idée pour de nombreuses catégories, l'interlocuteur aura une vision d'ensemble de l'objet, mais ne pourra pas précisément se représenter ses différentes composantes. À l'inverse, si l'orateur ne donne qu'une seule catégorie associée à de nombreuses idées, l'interlocuteur pourra facilement et avec précision se représenter cette catégorie, mais n'aura pas de vision d'ensemble de la thématique résumée.

Manque de pertinence des idées globales :

La pertinence est une des 4 caractéristiques mises en évidence par Grice (1979) qui assurent la réussite de la transmission des informations par l'orateur.

Les idées non pertinentes sont les idées qui n'apportent rien au résumé (ex. : les opinions subjectives, les expériences personnelles qui ne permettent pas une meilleure compréhension de l'objet, les sens communs, les éléments hors propos par rapport à la thématique résumée, ...).

À chaque fois que l'orateur donne un élément non pertinent, l'évaluateur est invité à ajouter une barre dans la ligne : « Manque de pertinence des informations » de la grille. Parfois cet élément est enchâssé dans une idée globale. Si c'est le cas, l'évaluateur doit indiquer cette idée dans la ligne « idée globale » ET faire une barre dans la ligne : « Manque de pertinence des informations ». Il est également possible que l'élève donne un élément non pertinent non enchâssé dans une idée (ex. : il dit bonjour à la caméra au milieu de son résumé), alors l'évaluateur doit uniquement faire une barre dans la ligne : « Manque de pertinence des informations ».

Si l'élève parle de ce que font les humains avec l'animal, cette information n'est à considérer comme pertinente que si :

L'animal est actif dans l'interaction (ex. : « *Avec les chiens, on peut faire de l'agility, une sorte de parcours d'obstacles pour chiens* » est pertinent. Mais « *Dans les écuries, il y a des palefreniers, qui nettoient les boxes* » ne l'est pas.)

OU si l'action de l'humain sur l'animal passif découle d'un besoin de celui-ci et que c'est explicitement dit. (ex. : « *Le maréchal-ferrant entretient les pieds des chevaux, et souvent il leur met des fers, pour protéger les sabots de l'usure ou parce que le cheval a un problème orthopédique* » est pertinent. Mais « *Aux écuries, il y a un maréchal-ferrant, un palefrenier et un vétérinaire* », ne l'est pas.)

Attention : si l'élève a mal compris la consigne (par exemple, il parle de son chien en particulier et non du chien en général), on considérera comme pertinente toute information qui apporte quelque chose au résumé qu'il est effectivement en train de donner (par exemple, expliquer les circonstances de son adoption).

Synthèse de la retranscription des idées de l'orateur dans la partie prise de notes :

Pour chaque catégorie (et donc chaque colonne complétée du tableau), l'évaluateur est invité à retranscrire, sous forme de mot clé, chacune des idées émises par l'orateur. L'évaluateur est également invité à ajouter une barre sur la ligne « manque de pertinence » si tel est le cas.

2.2. Utilisation de connecteurs

Les connecteurs (voir liste des connecteurs possibles en annexe), notamment temporels et causaux, sont essentiels pour structurer un résumé et permettre à l'interlocuteur de suivre la pensée de l'orateur (Plane, 2001). L'évaluateur est invité à retranscrire les connecteurs au sein de la partie prise de notes. Pour cela, il peut inscrire dans les cases appropriées les connecteurs utilisés par l'orateur au sein de chaque catégorie d'idée ainsi qu'au sein des formules introductives et conclusives.

Par ailleurs, nous avons décidé de considérer l'expression « du coup » comme étant un connecteur puisqu'elle est largement utilisée comme telle dans le discours oral (Stenklov, 2016).

Nous invitons également l'évaluateur à ne coder comme connecteur que les expressions utilisées comme telles. Par exemple, le connecteur « donc » doit être inscrit comme étant un connecteur uniquement lorsqu'il est utilisé comme connecteur logique. C'est-à-dire qu'il permet de relier deux parties d'énoncé et d'indiquer une conséquence (ex. : « *Le chien est un animal domestique, donc il vit avec l'homme* »). Dans le même ordre d'idée, l'évaluateur ne doit pas inscrire les connecteurs utilisés comme tics de langage (ex. : du coup, donc). Ainsi « donc » et « alors » ne sont pas à considérer comme des connecteurs lorsqu'ils sont utilisés pour commencer le résumé.

Par contre, il est à préciser que le connecteur « enfin » peut être utilisé dans une énumération, pour formuler une synthèse, mais également pour réparer, reformuler, préciser son discours (Hansen, 2005) par exemple, « *les chiens vivent partout, enfin sauf au pôle nord* ».

Il est également important de noter que contrairement à l'expression « pour que », « pour » n'est pas un connecteur. **Les expressions « Voilà », « bon », « ben » et « encore » ne sont également pas des connecteurs.**

2.3. La prise en compte de l'interlocuteur

L'orateur, pour réussir son résumé, doit sans cesse s'assurer de la compréhension de son interlocuteur et doit adapter son discours pour que cela soit le cas. Ainsi la partie prise de note de l'outil permet de mettre en évidence ces éléments.

Les interactions ayant lieu pendant l'introduction ou entre l'introduction et la première idée sont à retranscrire dans la colonne « introduction », en regard de la ligne appropriée.

Dans la partie « conclusion », l'évaluateur est également invité à indiquer s'il y a une prise de contact pertinente ou non pertinente.

Stratégies de communication :

Pour rendre son résumé compréhensible pour son interlocuteur, il est important que l'orateur utilise des stratégies permettant de rendre son discours accessible à celui-ci. Parmi ces stratégies, l'orateur peut expliquer des mots de vocabulaire, utiliser des éléments de comparaison, expliquer le **pourquoi ou le comment** et pas simplement le quoi, reformuler, nuancer son discours (ex. « on trouve des hamsters partout sur la planète. Enfin sauf au Pôle Nord bien sûr »), dans le but de mieux faire comprendre son résumé à l'autre. L'évaluateur peut mettre un + à côté de chaque idée globale pour laquelle l'orateur emploie une stratégie de communication. L'évaluateur peut mettre plusieurs + à côté d'une seule idée si plusieurs stratégies sont utilisées par l'orateur pour cette idée.

Attention, montrer un élément de son corps ou d'un support écrit ne doit pas être considéré comme une stratégie.

Interactions :

Pour s'assurer de la compréhension du résumé par l'interlocuteur, il est important que l'orateur interagisse avec l'interlocuteur. Ainsi l'évaluateur peut indiquer, si l'orateur et l'interlocuteur interagissent.

Cependant, toutes les interactions ne sont pas forcément centrées sur le résumé. Ainsi, l'évaluateur peut, au sein de la partie prise de note, faire une barre à côté du type d'interaction trouvée.

Attention, les interactions, dès l'introduction, doivent être codées. À l'inverse, toute interaction non initiée par l'orateur qui arrive après la conclusion de celui-ci ne doit pas être codée.

Interaction centrée sur le contenu :

A.1. Interaction initiée par l'orateur

L'évaluateur est invité à mettre une barre dans la ligne « initiée par l'orateur » du tableau de prise de notes à chaque fois que l'orateur :

- Pose une question,
- Donne une injonction,
- Prononce un énoncé qui contient un pronom personnel à la 1^{ère} ou la 2^{ème} personne du singulier et du pluriel (ainsi que les « on » utilisés comme un « nous »). Les phrases du type « tu peux aller promener avec » sont donc à comptabiliser comme étant une interaction pertinente. Attention : un énoncé qui en contient plusieurs (ex. : « *Je vais te parler des hérissons* ») ne vaut que pour une interaction. Les énoncés qui sont des interactions non centrées sur le résumé (ex. : « *je suis stressée d'être filmée* ») ou qui sont non pertinentes (ex. : « *je trouve les lapins très mignons* ») ne sont pas à comptabiliser ici. Par ailleurs, pour une expression comme « *tu vois* », si elle n'est qu'un tic de langage (c'est-à-dire répétée de façon machinale ou inconsciente), seules les 3 premières occurrences sont à compter comme des interactions.
- Fait une blague qui a pour objectif de faire retenir une information à l'interlocuteur,
- Informe l'interlocuteur qu'il n'est pas sûr de l'information donnée (ex. : « *je pense, mais je ne suis pas sûr, que l'autruche est polygame* »).
- Présente à l'interlocuteur un support visuel comme une image ou textuel comme un schéma. Attention : lorsque l'élève montre son dessin, même s'il aborde différents éléments, l'évaluateur ne doit coder qu'une seule interaction tant que la séquence n'est pas interrompue par un nouvel élément sans référence au support visuel. Si l'élève montre son dessin, puis apporte un nouvel élément, puis refait référence à son support visuel, deux interactions sont à coder. Si l'orateur dessine ou écrit, mais ne montre pas son support, il ne faut pas considérer que c'est une interaction.

Attention : une interaction enchâssée dans une autre (ex. : présenter un dessin et dire « *tu vois, il a 4 pattes* ») ne vaut que pour une interaction.

Cette vidéo reprend différents exemples de présentation de support visuel et d'enchâssement d'idées ainsi que la manière de les coder :



Attention, si la consigne de la tâche ne semble pas être comprise par l'orateur, toutes les interactions qui sont pertinentes par rapport à l'objectif de l'orateur sont à considérer comme étant centrées sur le contenu (ex. : une élève décrit son chien à elle plutôt que d'expliquer ce qu'est un chien. La phrase « *tu vois mon chien Snoopy ?* » est alors à considérer comme centrée sur le contenu puisque pertinente par rapport à la démarche de l'oratrice). À l'inverse, si l'élève a bien compris la consigne de la tâche, tout ce qui dévie de la tâche est à considérer comme une interaction non centrée sur le contenu (voir section plus bas).

A.2. Réponse de l'orateur centrée sur le contenu

Il est possible que l'interlocuteur intervienne de son propre chef. Cette intervention peut être centrée sur le résumé, mais pas forcément. Dans les deux cas, il est intéressant de voir si l'orateur arrive à répondre à cette interaction en restant concentré sur son résumé ou s'il s'en détourne. L'évaluateur est invité à faire une barre, dans la colonne de la catégorie correspondante, lorsque l'orateur répond de manière centrée positivement sur le résumé (de manière verbale ou non verbale). Ne pas répondre à une interaction non pertinente (ex. : l'interlocuteur fait une blague) en continuant son résumé est aussi à considérer comme une réponse centrée sur le contenu, de même que demander brièvement à l'interlocuteur de cesser un comportement dérangeant (par exemple, demander d'arrêter de rire, sans rire soi-même). En revanche, se mettre à rire avec son camarade ou se justifier de ses difficultés sont des réponses non centrées sur le contenu.

Interaction non centrée sur le contenu :

Il arrive également que les interactions réalisées par l'orateur ne soient pas centrées sur le contenu. L'évaluateur est invité à distinguer deux types d'interactions jugées non pertinentes.

B.1. Interaction centrée sur soi :

Il arrive que l'orateur explicite son ressenti par rapport à la prise de parole ou la situation de résumé (ex. : « *je ne sais pas quoi dire* », « *c'est impossible* »), s'auto-encourage, s'auto-questionne (« *Comment dire ?* » « *ça j'ai dit* ») ou encore se justifie. Dans ces situations, l'évaluateur est invité à faire une barre dans la ligne *interaction (initiée ou en réponse) centrée sur soi* à chaque fois que l'orateur initie ou répond à une interaction avec ce type de formulation. Par contre, lorsque l'orateur exprime un ressenti non lié à la situation de communication (ex. : « *j'ai toujours voulu avoir un chien* »), l'évaluateur est invité à coder l'énoncé comment étant une

interaction non centrée sur l'objet (section suivante) et non pas comme une interaction centrée sur soi.

Attention, ce qui est codé ici ne doit pas être codé dans la ligne « *manque de pertinence* » ou dans la ligne « *interaction non centrée sur le contenu* ».

B.2. Interaction non centrée sur le contenu :

Il arrive que l'orateur initie une interaction, ou réponde à une interaction, sans se centrer sur le contenu du résumé. L'évaluateur est donc invité à mettre une barre dans la section « *Interaction (initié et en réponse) non centrée sur le contenu* » à chaque fois que l'orateur :

- Interagit sur un sujet qui ne concerne pas le résumé
- Fait une blague qui n'aide pas à la compréhension des informations
- Provoque un fou rire. Par fou rire nous entendons un rire irrésistible où l'orateur arrive difficilement à poursuivre son résumé.
- Tant que l'orateur ne donne pas de nouvelle information, l'évaluateur ne doit coder qu'une seule interaction non centrée sur le contenu. Par contre, si l'orateur recommence à donner une information, puis interagit à nouveau de manière non centrée sur le contenu, l'évaluateur est invité à coder 2 interactions (ex. : l'évaluateur doit coder 2 interactions si l'orateur a un fou rire, puis donne une information puis éclate à nouveau en fou rire).

Si l'énoncé nourrit le résumé, personnalise le discours et permet à l'interlocuteur de rester concentré sur le résumé et de retenir les informations, l'évaluateur est invité à le coder comme étant une interaction centrée sur le contenu et non pas dans cette section-ci.

Attention : si l'orateur rit, mais sans que cela interrompe son discours ou le rende incompréhensible, il n'y a pas lieu de coder l'événement comme une interaction non centrée sur le contenu.

Par ailleurs, chaque interaction doit être codée à un seul endroit (elle ne peut pas à la fois être codée dans « *interaction centrée sur soi* » et « *interaction non centrée sur le contenu* »). De plus, si l'orateur code un énoncé comme manquant de pertinence, il ne doit pas le recoder une nouvelle fois dans cette section. Cependant, il est possible que dans une même phrase, l'orateur donne des éléments centrés sur lui et d'autres éléments **distincts** non pertinents et non centrés sur soi. L'évaluateur est alors invité à faire une croix dans « *interaction centrée sur soi* » et « *interaction non centrée sur le contenu* ».

2.4. Utilisation d'énoncés corrects à l'oral

Pour bien communiquer, il est important que les énoncés construits par l'orateur soient grammaticalement et lexicalement compréhensibles. Cependant, il est important de prendre en compte le fait que l'oral comporte moins de marques grammaticales que l'écrit et possède des caractéristiques syntaxiques qui lui sont propres (Dumais, 2014). L'évaluateur est donc **invité à ne pas se baser sur les critères utilisés à l'écrit pour juger ce critère**. Par exemple, l'évaluateur est invité à ne pas considérer les autocorrections (ex. : « *il s'agit d'une... d'un animal* ») ainsi que les amorces complétées (ex. : « *les chiens man... mangent des croquettes* ») ou modifiées (ex. : « *les chiens bou... mangent des croquettes* »), ou l'utilisation de marqueurs discursifs (bon, ben, voilà) comme des erreurs puisque ce sont des phénomènes courants à l'oral (Dumais, 2014) qui n'entravent pas la communication des informations.

Par ailleurs, l'oubli du « ne » dans les négations ne doit pas être codé comme une erreur, car ce type de formulation est souvent utilisée à l'oral (ex. : « *il faut pas prendre cela en compte* »). Par ailleurs, « c'est » peut être suivi d'un pluriel (ex. : « c'est des petits » ne doit pas être considéré comme une faute). Par ailleurs, les belgicismes (ou spécificités du français parlé dans la région où se situe la prise de mesure) ne doivent pas être considérés comme faux.

L'évaluateur est invité à indiquer un « f » dans la ligne « énoncés corrects » du tableau de prise de notes à chaque fois qu'il entend une faute mineure. Peut être considérée comme faute mineure :

- Une faute de liaison (ex. : les zhérissons). Attention, une même faute de liaison répétée plusieurs fois ne doit être codée qu'une seule fois.
- L'utilisation d'une impropriété (emploi d'un mot qui ne convient pas au contexte, mais qui est compréhensible comme par exemple « *ouvrir la lumière* » plutôt qu'« *allumer la lumière* »).
- Utiliser « que » à la place du pronom relatif « dont », ou le contraire
- Il manque un mot pour que la syntaxe soit correcte (ex. : « *L'eau, il y a des poissons* » ou encore « *faut aller le promener* ») ou il y en a un de trop (« *il y en a **des** qui ont des poils* »)
- L'évaluateur est invité à indiquer un « F » dans la ligne « énoncés corrects » du tableau de prise de notes à chaque fois qu'il entend une erreur majeure. Est comprise comme erreur majeure :
 - Une faute d'accord
 - Une erreur de conjugaison
 - Une mauvaise utilisation d'un pronom

- Une mauvaise utilisation du genre (ex. : le chaise)
- Une erreur de lexique où l'orateur emploie un mot qui n'a pas de sens dans l'énoncé utilisé, (ex. : « *les serpents sont vénéneux* » plutôt que venimeux) ou qui n'existe pas (ex « *les serpents sont vénèmeux* »).
- Une erreur dans l'ordre des mots

2.5. La prise en compte des éléments para verbaux

Pour éviter un biais engendré par le fait de déjà connaître le discours, l'évaluateur devrait **consacrer sa première écoute à ces éléments paraverbaux**. Avant la première écoute de la première vidéo, l'évaluateur règle le volume de son logiciel de lecture à l'aide de la vidéo « de calibration » qui a été prise lors de la récolte des données, afin que la phrase prononcée à volume normal ait effectivement un volume confortable. Le volume du logiciel devra rester sur ce réglage pour l'écoute de toutes les vidéos des élèves se rapportant à la prise de calibrage. Pour influencer le moins possible les éléments paraverbaux, l'évaluateur est invité à s'assurer de la meilleure qualité de son possible lors de l'enregistrement (endroit calme, qualité du dictaphone ,...).

Les éléments para verbaux sont essentiels pour juger de la qualité d'un résumé oral. Dans le cadre de cette prise de mesure, l'évaluateur est invité à prendre en compte la volume, l'intonation et les pauses.

Le volume :

Pour cet indicateur, l'évaluateur est invité à mettre, dans la ligne consacrée aux éléments paraverbaux, un « V » à chaque fois qu'un élément du discours n'est pas **totalemment et immédiatement** compréhensible **à la première écoute** parce que l'orateur **ne parle pas assez fort**. Seules les parties du discours centrées sur le contenu sont à considérer pour le codage de cet élément. Les interactions non centrées sur le discours ne sont donc pas à prendre en compte. Concernant les éléments manquant de pertinence, ils ne sont à prendre en compte que s'ils sont enchâssés dans une idée. Un élément centré sur le contenu et pertinent qui est inintelligible parce que l'orateur se met à rire n'est pas à coder ici. NB : S'il y a un bruit de fond, l'attendu est que l'élève module le volume de sa voix afin de rester intelligible malgré celui-ci. Il y a donc lieu de noter également un « V » quand c'est le bruit de fond qui empêche la bonne compréhension d'un élément.

Attention : par « élément » du discours, il faut comprendre une suite ininterrompue de sons. On n'indiquera donc qu'un seul « V » même si cette suite semble être constituée de plusieurs mots, pour autant qu'elle ne soit interrompue ni par une pause ni par un ou plusieurs mots intelligibles.

L'intonation :

L'intonation permet de contextualiser le discours et de guider l'interlocuteur dans l'interprétation de celui-ci. L'intonation est une variation d'intensité et de hauteur caractérisée par une courbe montante ou descendante (Dumais, 2014). L'intonation peut être dictée par la langue française, comme le fait de monter dans les aigus à la fin d'une question. Mais l'intonation comprend également les variations au niveau de la hauteur de la voix impulsée par le locuteur pour différencier les différents éléments les uns des autres, par exemple pour indiquer à l'interlocuteur qu'on passe d'un sujet à un autre ou que le discours prend fin. Par ailleurs, l'intonation permet de rendre le discours vivant et spontané. Ainsi un orateur qui est monotone manque d'intonation.

L'évaluateur peut noter les indications qu'il souhaite par rapport à l'intonation dans la ligne « éléments paraverbaux » du tableau de prise de notes.

Les pauses :

Au sein de cet item, l'évaluateur est invité à identifier si l'orateur fait de **trop longues pauses qui compromettent la continuité des énoncés** (notamment en utilisant des « euh »), ou s'il place des pauses à des moments inopportuns, compliquant ainsi la compréhension (Godde et al., 2020). Il existe plusieurs types de pauses, parmi celles-ci, les pauses respiratoires, indispensables, les pauses grammaticales qui marquent la fin d'un énoncé et les pauses virtuelles qui permettent de mettre en exergue certains éléments du discours (Dumais, 2014 ; Gobbe et al., 2020). Ces types de pauses ne doivent pas être pénalisées par l'évaluateur. Par contre, les pauses d'hésitations (Godde et al., 2020), pendant lesquelles l'orateur cherche ce qu'il va dire, peuvent être pénalisées **si leur longueur impacte négativement la compréhension de l'information donnée et apporte de la discontinuité dans le discours**. Les pauses peuvent être sonores avec de sons tels que « euh », « mmh » ou silencieuses (Dumais, 2014). L'évaluateur est invité à ne pas considérer les rires ainsi que l'utilisation de mots tels que « ben », « bon », « voilà » comme étant une pause trop longue. Les pauses pour s'adapter à l'interlocuteur (qui bouge ou fait du bruit) ne sont pas non plus à considérer. L'évaluateur est invité à indiquer un ~ dans la ligne éléments paraverbaux du tableau de prise de notes à chaque fois que l'élève fait une trop longue pause.

L'évaluateur est invité également à identifier si l'orateur fait suffisamment de pauses, qui permettent l'intégration des informations données par l'interlocuteur. Ici tous les types de pauses sont à prendre en compte tant qu'elles sont bénéfiques au résumé. L'évaluateur peut indiquer des notes en ce sens dans la partie « éléments paraverbaux » du tableau de prise de notes, s'il le souhaite.

2.6. La prise en compte des éléments non verbaux

L'oral comprend également « *les signes qui relèvent de la modalité visuelle telle que le regard, la posture, les gestes, etc.* » (Dumais, 2014, p. 303). Nous avons tenté d'intégrer certains de ces éléments dans notre tableau de prise de notes. Comme les élèves sont assis lors de la prise de parole, certains éléments tels que la posture ou la gestion de l'espace n'ont pas été pris en compte dans cet outil.

Gestes :

Les gestes de l'orateur peuvent être autocentrés et n'avoir aucune fonction communicative (se frotter les mains, manipuler un objet comme un bic). Ces gestes traduisent généralement une certaine nervosité et peuvent parasiter le discours. Les gestes peuvent également être coverbaux. Ici, les gestes accompagnent le discours (pointer du doigt quelque chose, mimer, mains qui suivent le rythme de la parole...). L'évaluateur peut indiquer des éléments en ce sens dans la ligne « éléments para verbaux et non verbaux » de la ligne. Sont compris dans les gestes coverbaux, les changements de posture, par exemple à la fin de la prise de parole ainsi que les mouvements de la tête. Certains gestes peuvent être neutres et ne doivent pas être interprétés comme des gestes coverbaux (ex. : retourner sa feuille de brouillon, dessiner, écrire).

Regard :

Dans une prise de parole, le regard est essentiel pour accrocher l'interlocuteur et ajouter de la force au discours. L'évaluateur est invité à observer si l'orateur a tendance à regarder son interlocuteur ou s'il tend à avoir un regard fuyant (lève les yeux au ciel, regarde sa feuille sans raison apparente, regard dans le vague...).

3. Conclusion

Il est attendu qu'un résumé se termine par une brève conclusion indiquant explicitement la fin de la prise de parole. Afin de comprendre comment l'orateur conclut son discours, l'évaluateur est invité à retranscrire les derniers mots de l'orateur dans la partie « *formule conclusive* ». Si l'orateur n'a pas donné de conclusion à proprement parler, l'évaluateur peut tout simplement faire une barre sur les pointillés. Par ailleurs, l'évaluateur est invité à réécrire les connecteurs présents dans cette formule conclusive dans l'espace consacré.

Si l'orateur conclut son discours puis recommence à donner des éléments, c'est uniquement la conclusion finale, non suivie de nouveaux éléments, qui doit être prise en considération. **Sauf si** les nouveaux éléments font suite à des questions posées après la conclusion de l'orateur par l'interlocuteur. **En ce cas, le discours est considéré comme terminé à la fin de la conclusion de l'orateur, et les questions-réponses ne sont pas prises en compte dans le codage.** La prise de parole s'arrête à la fin de la conclusion de l'orateur.

Comme dans le corps du texte, l'évaluateur est invité à indiquer dans la ligne correspondante si l'orateur utilise un connecteur ou interagit avec son interlocuteur.

Temps

Pour terminer, l'évaluateur est également invité à inscrire le temps total (en secondes) pris par l'élève pour réaliser son résumé, sans prendre en compte les éventuelles questions-réponses après la conclusion de l'orateur.

Partie 2 : Exemple de l'utilisation du tableau de prise de notes

Pour illustrer l'utilisation du tableau de prise de notes de notre outil, nous allons reprendre le discours d'un élève et l'insérer dans notre outil.

Discours de l'élève :

« Je vais vous parler du chat. Je vais d'abord vous parler de son alimentation. Le chat est omnivore et mange des croquettes ou de la pâtée. Il peut y avoir des croquettes de toutes sortes : au thon, au porc, au poulet et [pause] plein d'autres choses. C'est toujours ma maman qui donne à manger à mon chat. [pause] Sinon le chat à quatre pattes, deux oreilles, des poils et ses poils peuvent être de différentes couleurs : brun, noir, blanc, ou roux. Ça peut aussi être de plusieurs couleurs en même temps, par exemple mon chat a un pelage en écaille de tortue, ça veut dire qu'il y a du roux du noir et un peu de blanc [inaudible]. Ah oui j'ai oublié, parfois le chat mange les restes du repas. Voilà j'ai fini. ».

Partie 3 : indications pour compléter la grille d'évaluation

Cette partie de l'outil permet au chercheur de mesurer les différentes capacités et compétences des élèves. Les différents critères de la grille sont regroupés en fonction des composantes qui ressortent d'une analyse factorielle exploratoire réalisée grâce à un codage du résumé de 105 élèves, qui ont suivi les consignes de résumé présentées dans ce document.

1. Composante Contenu

Les éléments trouvés dans la composante contenu répondent à la question : « Qu'est-ce que l'orateur donne comme informations pour nourrir son résumé ? ». Cette composante est constituée d'éléments relatifs aux idées transmises, aux connecteurs, au lexique utilisé et au respect de la situation de communication.

1a. La prise de parole répond à la consigne :

Pour que ce critère soit atteint, il faudrait qu'une personne qui n'a jamais entendu parler de cet animal puisse comprendre globalement l'ensemble du discours. Pour répondre à cet item l'évaluateur peut s'aider de ces indications :

1 : Le résumé ne permet pas à une personne qui ne connaît pas l'animal de se le représenter (*une seule catégorie abordée sans compter l'information « animal » OU il y a 5 idées pertinentes ou moins*) OU l'élève ne répond visiblement pas à la consigne (ex : *il fait deviner l'animal qu'il a choisi, se centre sur ses animaux à lui sans généraliser, ...*)

2 : Le résumé ne permet qu'en partie à une personne ne connaissant pas l'animal de se le représenter (*2 catégories abordées OU l'élève aborde plus de deux catégories, mais ne fait référence ni à la catégorie physique ni à la catégorie espèce*).

3 : Le résumé permet à une personne qui ne connaît pas l'animal de se le représenter concrètement, mais certaines spécificités sont manquantes (*3 ou 4 catégories abordées, mais une seule idée pertinente donnée dans au moins une catégorie ET aucune information donnée n'est spécifique à l'animal choisi*).

4 : Le résumé permet à une personne qui ne connaît pas l'animal de se le représenter concrètement (*4 catégories abordées avec au moins deux idées pertinentes dans chacune, mais aucune information donnée n'est spécifique à l'animal choisi*).

5 : Le résumé permet largement à une personne qui ne connaît pas l'animal de se le représenter concrètement (*minimum cinq catégories abordées avec au moins deux idées pertinentes dans chacune OU minimum 3 catégories avec au moins deux informations par catégorie et au moins une information spécifique à l'animal*).

1b. L'orateur aborde différentes catégories d'informations :

Il suffit d'indiquer le nombre de catégories différentes inscrit dans le tableau de prise de notes.

NB : Une catégorie qui contiendrait uniquement des idées non pertinentes est toutefois à considérer comme abordée.

1c. L'orateur aborde de nombreuses idées différentes :

Il suffit d'indiquer le nombre d'idées différentes inscrit dans le tableau de prise de notes.

1d. L'orateur utilise des stratégies pour faire comprendre à l'autre les éléments de son résumé :

Pour cet item, l'évaluateur est invité à retranscrire le nombre de + indiqué à côté des idées globales.

1e. L'orateur utilise de nombreux connecteurs

Pour compléter cet item, l'évaluateur doit compter le nombre de connecteurs inscrit dans la partie prise de notes. Par ailleurs, si l'orateur juxtapose deux connecteurs comme dans l'expression « mais si », l'évaluateur est invité à considérer que l'orateur a utilisé deux connecteurs différents, **sauf si** l'expression est reprise dans la liste de connecteurs comme étant un seul connecteur, par exemple le connecteur « comme si ».

1ebis. L'orateur utilise de nombreux connecteurs différents

L'évaluateur est invité à indiquer le nombre de connecteurs différents utilisés par l'orateur. Attention, si l'orateur utilise toujours le même connecteur (ex. : et), il devra indiquer qu'il y a 1 connecteur différent.

Attention, « fin » et « enfin » sont à considérer comme étant un même connecteur.

1f. L'orateur utilise des mots spécifiquement en lien avec les caractéristiques du sujet abordé :

L'évaluateur est invité à indiquer le nombre de fois où l'élève utilise un mot de vocabulaire **spécifique au règne animal (non-humain)**. Si l'orateur répète plusieurs fois le même mot spécifique, l'évaluateur ne doit le prendre en compte qu'une seule fois. Les mots spécifiques...

Ne comprennent pas : *animal, animal de compagnie, poils, odorat, excrément, corpulence, moustache, etc.*

Comprennent : *pattes, museau, domestique, chaton, femelle, mammifère, gueule, litière, crotte, race (officielle), cage, au pied, maître, griffe...* (ce qui est spécifique à l'animal et qui ne peut pas être utilisé dans un autre contexte)

2. Composante clarté

Les éléments qui constituent cette composante répondent à la question : « À quoi l'orateur est-il attentif pour rendre son message compréhensible ? ». Plus précisément, nous trouvons dans cette composante des critères qui abordent des éléments paraverbaux, ainsi que des critères relatifs à la cohérence de l'ordre des informations transmises, à leur pertinence ainsi qu'au fait de construire des énoncés considérés comme corrects à l'oral.

2a. Le volume de l'orateur est adapté :

Pour compléter cet item, l'évaluateur compte le nombre de « V » repris dans la partie prise de notes.

Attention il faudra inverser cet item lors de l'analyse des données !

2b. Les pauses de l'orateur sont adaptées :

Les pauses permettent à l'interlocuteur d'intégrer les informations qui viennent de lui être transmises. Cependant, si ces pauses sont trop longues, trop fréquentes ou inappropriées, elles risquent de causer une discontinuité dans le discours, compliquant ainsi la compréhension du résumé par l'interlocuteur. De ce fait, l'évaluateur est invité à additionner les points des 2 sous-indices « intégration des informations » et « continuité du discours » pour obtenir un score de 0 à 4.

Pour identifier les pauses, l'évaluateur est invité à repérer les pauses d'hésitation sonores (utilisation de « euh » ou « mmmh ») ou silencieuses et à ne pas prendre en compte les rires ainsi que l'utilisation de mots tels que « ben », « bon », « voilà » comme étant une pause trop longue.

Intégration des informations :

0 : Les pauses sont inexistantes ce qui ne permet pas à l'interlocuteur d'intégrer les informations transmises au fur et à mesure du résumé

1 : Certaines pauses sont réalisées par l'orateur, mais elles sont trop peu nombreuses et/ou trop courtes pour une intégration optimale des informations

2 : Des pauses sont réalisées et permettent à l'interlocuteur d'intégrer les informations transmises par l'orateur

Continuité du discours :

0 : Les pauses sont trop longues ou trop nombreuses ce qui engendre une discontinuité dans le discours qui nuit à la compréhension du résumé OU les pauses sont réalisées à des endroits inopportuns ce qui entrave la continuité du résumé

1 : Globalement une certaine continuité du discours est assurée, mais quelques pauses trop longues ou trop fréquentes engendrent une discontinuité dans certains passages du résumé OU certaines pauses placées à des endroits inopportuns entravent la continuité d'un ou deux énoncés du résumé

2 : Les pauses n'engendrent aucune discontinuité dans le discours.

2c. La construction des énoncés est correcte à l'oral :

L'évaluateur est invité à retranscrire le nombre de fautes notées dans le tableau de prise de notes. Pour cela, l'orateur doit considérer que les F valent **1 point** et les f **0,5 point**.

Attention il faudra inverser cet item lors de l'analyse des données !

2d. Les éléments abordés sont pertinents :

Pour évaluer ce critère, l'orateur est invité à additionner :

Le nombre de barres mises dans le tableau de prise de notes pour le critère « Manque de pertinence des informations » Le nombre de barres mises pour le critère « interaction (initiée ou en réponse) non centrée sur le contenu ». **Les fous rires sont donc également à prendre en compte pour ce critère.**

Attention il faudra inverser cet item lors de l'analyse des données !

2e. L'orateur reste centré sur le résumé et non sur lui-même

L'évaluateur est invité à retranscrire **le nombre d'interactions (initiales et en réponses) centrées sur lui-même.**

Attention il faudra inverser cet item lors de l'analyse des données !

2f. Les différents éléments apparaissent les uns après les autres de manière cohérente :

L'évaluateur peut s'aider du tableau de prise de notes et des différentes catégories et idées inscrites pour compléter cet item. L'évaluateur est invité à observer si l'élève revient en arrière dans les thèmes qu'il aborde. Cela peut arriver de plusieurs manières :

- L'élève revient à un même thème. Ex : l'élève parle de l'alimentation de son animal, puis de ses caractéristiques puis à nouveau de son alimentation.
- L'élève répète une information après en avoir donné une autre, que cette dernière constitue un nouveau thème ou non. Ex : « *les lapins peuvent manger des poireaux, des carottes, du chou, du foin. Ils mangent aussi des poireaux* ».
- L'élève recommence plusieurs fois son résumé (depuis le début, ou recommence tout un thème, parce qu'il s'est perdu, par exemple), l'évaluateur peut coder chaque recommencement comme un aller-retour (ex. : « *Le lapin mange des carottes, mais aussi du chou, des patates... Non, pas des patates, il mange des carottes, du chou, des poireaux, et d'autres légumes* »).
- L'élève conclut son discours puis redonne une nouvelle information. L'évaluateur peut coder cela comme un retour en arrière sauf si c'est en réponse à une question de l'interlocuteur.

Attention, les thèmes ne correspondent pas forcément aux catégories. Par exemple, si l'élève parle de l'alimentation de son animal (catégorie besoin), puis du fait que son animal a des poils (catégorie physique), puis de la reproduction de son animal (catégorie besoin), l'élève ne fait pas de retour en arrière.

Si l'élève fait référence explicitement à quelque chose qu'il a déjà dit pour faire le lien avec une nouvelle idée ou pour synthétiser son propos, l'évaluateur ne doit pas considérer cela comme un retour en arrière.

Pour ce critère, l'évaluateur doit tout simplement indiquer le nombre de retours en arrière réalisés par l'élève dans la grille.

Attention il faudra inverser cet item lors de l'analyse des données !

3. Composante interaction

Les critères compris dans cette composante répondent à la question « comment l'orateur maintient-il l'attention de son interlocuteur » et correspondent à des éléments relatifs aux éléments paraverbaux et non verbaux ainsi qu'aux interactions menées avec l'interlocuteur.

3a. Les interactions sont centrées sur le contenu :

L'évaluateur est d'abord invité à retranscrire le nombre d'interactions initié par l'orateur **centré sur l'autre par le contenu** ainsi que toutes **les réponses aux interactions initiées** par l'interlocuteur centrées **positivement** sur le résumé. Pour cela, **les interactions initiées par l'orateur valent 1 point et les réponses pertinentes 0,5 point**. Donc si l'orateur initie deux interactions centrées sur l'autre par le contenu et répond, en se centrant sur le résumé, à une interaction initiée par son interlocuteur, l'évaluateur doit noter « 2,5 » dans la grille.

3b. L'intonation de l'orateur est adaptée :

Pour ce critère, l'évaluateur peut s'il le souhaite, regarder au préalable des vidéos d'élèves et sélectionner un élève représentatif du score « 1 », un élève représentatif du score « 3 » et un autre représentatif du score « 5 ». Il peut ainsi décider si la vidéo qu'il regarde est équivalente, de qualité inférieure ou supérieure aux vidéos d'exemples, ce qui peut l'aider à choisir la note qu'il attribue aux différents critères.

1 : L'élève ne module presque pas sa voix, ce qui rend le discours monotone, il est très difficile de maintenir son attention tout au long du discours.

2 : entre 1 et 3

3 : L'élève n'est ni monotone ni particulièrement éloquent. Il module sa voix moyennement.

4 : entre 3 et 5

5 : L'élève module énormément sa voix, il fait preuve d'éloquence, il est très facile de maintenir son attention tout au long du discours.

3c. L'élève n'utilise pas de gestes autocentrés :

Voici les échelons à suivre :

1 : Présence de gestes autocentrés tout au long de la présentation (ex. : l'élève joue avec son crayon durant toute la tâche, l'élève est très agité et ses nombreux mouvements encombrement le discours...)

2 : Présence concentrée de gestes autocentrés à certains moments de la présentation (à certains moments de la tâche l'élève joue avec son crayon, l'élève est très agité et ses nombreux mouvements encombrant le discours...).

3 : Présence de quelques gestes autocentrés par-ci par-là tout au long de la tâche

4 : Présence d'un ou deux gestes autocentrés sur l'ensemble du discours

5 : Absence de gestes autocentrés

Attention il faudra inverser cet item lors de l'analyse des données !

3d. L'élève utilise des gestes coverbaux :

L'ensemble du corps de l'élève est à prendre en compte pour compléter ce critère (main, posture, tête...). Par contre, le regard n'est pas à considérer. Voici les échelons à suivre :

1 : Absence de gestes coverbaux. L'élève présente une certaine rigidité et paraît figé (manque de naturel dans les mouvements) OU l'élève fait trop de gestes autocentrés, ce qui ne permet pas d'identifier les gestes coverbaux.

2 : Présence de quelques gestes coverbaux à une ou deux reprises (très peu de gestes par rapport à l'ensemble de la tâche).

3 : Présence de gestes coverbaux, mais qui ne semblent pas suffisants pour rendre la prise de parole dynamique OU l'élève dessine ou écrit sur son support la plupart du temps, ce qui ne permet pas à l'élève de faire d'autres gestes.

4 : *L'élève fait suffisamment de gestes coverbaux sauf à un ou deux moments* OU l'élève fait trop de gestes coverbaux, ce qui alourdit sa prise de parole.

5 : Présence appropriée de gestes coverbaux qui dynamisent le discours sans l'alourdir (si l'élève ne fait que des hochements de tête, il ne peut pas avoir plus que 4)

3e. L'orateur soutient son regard :

Dans une prise de parole, le regard peut être fuyant ou soutenu.

NB : ne sont à considérer que les moments où l'élève est en mesure de regarder l'interlocuteur. L'élève qui regarde sa feuille parce qu'il est en train de dessiner ou de pointer quelque chose dessus n'a pas un regard fuyant. Par contre, lire les informations en gardant le regard fixé sur sa feuille sans lever les yeux vers l'interlocuteur pour lui parler, fixer sa feuille sans raison apparente ou en gribouillant pour soi, est à considérer comme des moments de regard fuyant.

1 : L'élève a un regard fuyant durant la majorité du temps de son discours (regarde vers le bas, lève les yeux vers le plafond, regarde au-delà de son interlocuteur)

2 : *Entre le 1 et 3*

3 : La proportion de regards fuyants et soutenus donnés par l'élève est plus ou moins équivalente sur l'ensemble du discours.

4 : *Entre le 3 et le 5*

5 : L'élève a un regard soutenu la majorité du temps de son discours (semble regarder son interlocuteur).

Références :

- Communauté Française (2013). *Socles de compétences*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif
- Dolz, J., Pasquier, A., et Bronckart, J.P. (1993). L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (36), 37-56.
- Dumais, C. (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.
- Gregoire, J., & Vlieghe, M. (2010). Haut potentiel, créativité et personnalité. *Enfance*, (1), 8598.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30(1), 57-72.
- Godde, E., Bosse, M.-L., & Bailly, G. (2020). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 33, 399–426. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09968-1>
- Hansen, M. B. M. (2005). From prepositional phrase to hesitation marker: The semantic and pragmatic evolution of French enfin. *Journal of historical pragmatics*, 6(1), 37-68.
- Stenkløv, N. F. (2016). « Du coup » : un connecteur plus ou moins logique de l'argumentation orale.

**Annexe 1 : Tableau d'équivalence des connecteurs logiques
selon le type de relation**

Relation	Connecteurs logiques		
Addition	Et	Puis	Non seulement... mais
	De plus	En outre	encore
Alternative	Ou	Tantôt... tantôt	Seulement... mais encore
	Soit... soit	Ou... ou	L'un... l'autre
	Soit... ou	Ou bien	D'un côté... de l'autre
But	Afin que	De peur que	De façon à ce que
	Pour que	En vue de	
	Car	Puisque	
Cause	En effet	Attendu que	Eu égard à
	Effectivement	Vu que	En raison de
	Comme	Etant donné que	Du fait que
	Par	Grâce à	Dans la mesure où
	Parce que	Par suite de	Sous prétexte que
	Comme	Si... que	Moins que
	De même que	De la même façon que	Non moins que
Comparaison	Ainsi que	Semblablement	Selon que
	Autant que	Pareillement	Suivant que
	Aussi... que	Plus que	Comme si
	Malgré	Quel que soit	
	En dépit de	Même si	Évidemment
Quel que soit	Quoique	Ce n'est pas que	Il est vrai que
	Bien que	Certes	Toutefois
	Alors que	Bien sûr	
	En conclusion	Ainsi	
Conclusion	Pour conclure	Donc	Finally
	En guise de conclusion	En résumé	Enfin
	En somme	En un mot	En définitive
	Bref	Par conséquent	
	Si	En admettant que	
Condition, supposition	Au cas où	Pour peu que	Dans le cas où
	A condition que	A supposer que	Probablement
	Pourvu que	En supposant que	Sans doute
	A moins que	Dans l'hypothèse où	Apparemment
	Donc	si bien que	De sorte que
Conséquence	Aussi	D'où	En sorte que
	Partant	En conséquence	De façon que
	Alors	Conséquemment	De manière que
	Ainsi	Par suite	Si bien que
	Par conséquent	C'est pourquoi	Tant et

Classification, énumération	D'abord Tout d'abord En premier lieu Premièrement	En deuxième lieu Deuxièmement Après Ensuite De plus Quant à	En troisième lieu Puis En dernier lieu Pour conclure Enfin
Explication	Savoir A savoir	C'est-à-dire Soit	
Illustration	Par exemple Comme Ainsi Car	C'est ainsi que C'est le cas de Notamment	Entre autre En particulier
Justification	C'est-à-dire En effet Parce que	Puisque En sorte que Ainsi C'est ainsi que	Non seulement... mais encore Du fait de
Liaison	Alors Ainsi Aussi D'ailleurs Mais	En fait En effet De surcroît De même	Également Puis Ensuite
Opposition	Cependant Or En revanche Alors que Cependant Toutefois	Pourtant Par contre Tandis que Néanmoins Au contraire Ne... que	Pour sa part D'un autre côté En dépit de Malgré Au lieu de
Restriction	Néanmoins Pourtant Mis à part Quand Lorsque Comme Avant que	En dehors de Hormis A défaut de Excepté	Sauf Uniquement Simplement
Temps		Après que Alors que Dès lors que Tandis que	Depuis que En même temps que Pendant que Au moment où
Avancement du discours oral	Fin Ben		

Annexe 3. O.R.A.To.R - version 3 (Oral Recap Assessment TOol with Reliability)



Version retravaillée après les analyses factorielles réalisées avec nos trois tâches lors de l'étude 5

Dans cette version d'ORAToR nous avons supprimé les critères qui n'ont pas été retenus par nos analyses factorielles réalisées sur nos trois tâches et nous avons réorganisé les critères restants. Cette version-ci d'ORAToR contient 12 critères (au lieu des 24 de la première version et des 18 de la version précédente) répartis en deux composantes : une composante interaction et une composante contenu.

Tableau de prise de notes et grille d'évaluation critériée

Tableau de prise de notes

Introduction	Corps du texte									Conclusion
	Catégories	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Temps :
Formule introduitive :	Idées									Formule conclusive :
	Énoncés corrects (F = grande faute ; f = petite faute)									
	Utilisation de connecteurs									
	Interaction centrée sur le contenu									
	Initiée par l'orateur									
	En réponse à l'interlocuteur									
	Éléments para et non verbaux (~ = pause trop longue)									



Grille d'évaluation

1. Composante contenu							Commentaire(s)
1a. L'orateur aborde de nombreuses idées différentes							
1b. L'orateur utilise des mots spécifiquement en lien avec les caractéristiques du sujet abordé							
1c. La construction des énoncés est correcte à l'oral							
1d. Les différents éléments apparaissent les uns après les autres de manière cohérente							
2. Composante interaction							Commentaire(s)
2a. L'orateur utilise des stratégies pour faire comprendre à l'autre les éléments de son résumé							
2b. Les interactions sont centrées sur le contenu							
2c. L'orateur utilise de nombreux connecteurs		Tous :		Différents :			
2d. Les pauses de l'orateur sont adaptées	Continuité du discours	0	1	2			
	Intégration des informations	0	1	2			
2e. L'intonation du discours est adaptée		1	2	3	4	5	
2f. L'orateur utilise des gestes coverbaux		1	2	3	4	5	
2g. L'orateur soutient son regard		1	2	3	4	5	

Guide d'utilisation de l'outil de mesure ORAToR

Cet outil de mesure a pour objectif d'évaluer les compétences et capacités d'un orateur lorsqu'il résume oralement des informations à quelqu'un. Plus précisément, cette troisième version d'ORAToR reprend les critères communs de trois tâches de résumé différentes. La première tâche consiste à présenter un résumé sur soit un animal de son choix soit un appareil électronique de son choix (sans temps de préparation et sans document informatif sur le sujet). La deuxième tâche consiste à résumer ce que l'orateur sait sur les 5 sens (avec un temps de préparation de 10 minutes et un document d'une page avec des informations sur les 5 sens). La 3^{ème} tâche consiste à résumer une thématique vue dernièrement par l'orateur à son cours d'histoire, de géographie ou de sciences (avec un temps de préparation de 5 minutes et l'accès à son cours). Dans la suite de ce guide, les exemples se rapporteront à la tâche 1 et plus précisément au résumé concernant un animal, mais les critères peuvent être transférés aux deux autres tâches présentées. Les critères de ce guide semblent donc correspondre au socle de base du résumé d'informations à l'oral. Il est cependant à noter que ces critères (au nombre de 12) sont peu nombreux et ne permettent pas une vision exhaustive de la production réalisée par l'orateur. Cette version 3 d'ORAToR constitue donc plutôt une base de réflexion pour identifier les différents critères à prendre en compte lors de l'évaluation de la compétence d'un orateur à réaliser un résumé d'informations dans une tâche spécifique.

Initialement cet outil de mesure a été pensé pour des élèves de sixième primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Plus précisément, les élèves ont été placés en duo : un élève se voyait attribuer le rôle de l'orateur, l'autre élève, celui de l'interlocuteur. Les uns après les autres, les duos ont été appelés en dehors de la classe pour réaliser les différentes tâches. Lors de celles-ci, les deux élèves étaient filmés et la chercheuse non présente dans la pièce. Cependant, ces tâches pourraient être administrées à un public d'une autre tranche d'âge et dans un autre contexte. Cet outil ORAToR pourrait également être adapté à la réalisation d'autres tâches. Il est important que l'orateur soit filmé lors de la prise de parole afin que la vidéo/l'enregistrement puisse servir de support pour compléter cet outil.

Afin de guider l'évaluateur dans l'utilisation de cet outil de mesure, certaines consignes sont reprises dans ce document. Les différents éléments repris dans la grille sont regroupés selon les composantes du résumé d'informations à l'oral trouvé par Wiertz et al. (soumis) : la composante contenu et la composante interaction. Plus précisément, les critères d'évaluation repris dans cette deuxième version de notre outil de mesure sont ceux qui ressortent d'une analyse factorielle exploratoire réalisée grâce à un codage du résumé de 105 élèves, qui ont suivi les consignes de résumé présentées dans ce document. Nous nous sommes également inspirés des capacités orales de Dolz et al. (1993), des compétences reprises dans le programme belge (socles de compétences, 2013) et de la typologie de l'oral de Dumais (2016) pour construire cet outil.

Il est à préciser que cet outil est destiné aux chercheurs travaillant dans le domaine de l'oral et non pas aux enseignants. Sa vocation première est d'être utilisée avant tout enseignement préalable afin de pouvoir évaluer les compétences et capacités initiales des

élèves. Cet outil peut également être utilisé à plusieurs reprises lors d'une intervention afin d'observer l'évolution des composantes de l'oral et tester l'efficacité de ce qui a été mis en place.

L'outil est composé de trois parties. La première est un outil de prise de note qui permet de retranscrire une partie du discours de l'orateur et d'avoir une vision globale des éléments qui le structurent³⁷. Cette partie permet également au chercheur d'avoir une compréhension plus fine des différentes spécificités des résumés d'informations réalisés oralement par les élèves. La deuxième partie comprend la **grille d'évaluation** en tant que telle qui permet d'indiquer, pour chaque critère, le degré de maîtrise de l'orateur. Pour remplir l'ensemble de la grille d'évaluation, l'évaluateur est invité à s'aider du tableau de prise de notes. La troisième partie est ce guide d'utilisation.

La première partie de ce guide a pour vocation d'expliquer comment remplir la partie **prise de notes** du discours. Ensuite, nous donnons un exemple permettant d'illustrer comment utiliser ce tableau de prise de notes. Enfin, la partie 3 reprend des indications pour compléter la **grille d'évaluation de notre outil**.

Partie 1 : Prise de notes

Le résumé peut être structuré en trois éléments. Tout d'abord, l'introduction de la thématique où l'orateur explicite le sujet de son résumé. Ensuite, une fois le sujet introduit, l'orateur peut s'attaquer au corps de son résumé : il va en présenter les points essentiels à travers différentes idées et catégories. Enfin, l'orateur peut clôturer son discours. Le tableau de prise de notes de l'outil permet de mettre en évidence la manière dont l'orateur exploite ces trois parties du résumé. Nous allons présenter ces étapes successivement.

Attention, le codage débute lors de la première phrase introductive de l'orateur et se termine lors de la dernière phrase conclusive. Tout ce qui se passe avant ou après n'est pas à retranscrire par l'évaluateur.

1. Introduction

Afin d'avoir une compréhension fine de l'entièreté du discours, l'évaluateur est invité à retranscrire l'introduction de l'orateur dans la partie « formule introductive » de la partie prise de note. Si l'orateur commence une introduction avant que l'interlocuteur soit assis, et qu'il la recommence une fois l'interlocuteur assis, le résumé commence dès la première introduction et c'est celle-là qui est à considérer comme étant l'introduction. Si l'orateur n'a pas donné d'introduction à proprement parler, l'évaluateur peut tout simplement faire une barre sur les pointillés.

³⁷ Pour compléter cette partie, l'évaluateur est invité à utiliser une page au format A3.

Pour les éléments paraverbaux, les interactions et les connecteurs, l'évaluateur est invité à les retranscrire, dans la colonne introduction, en regard de la ligne appropriée (plus d'informations sur ces dimensions dans la prochaine section de ce guide).

2. Corps du texte

C'est ici que se situe l'essentiel du résumé. Différents indices sont utilisés dans le tableau de prise de notes de l'outil pour décomposer cette étape. Nous allons les décomposer en fonction du type d'informations trouvées dans le discours des élèves : les catégories et les idées, les connecteurs, les interactions, ce qui a trait à la formulation des énoncés, les éléments paraverbaux, les éléments non verbaux.

2.1. Les catégories et les idées

Les catégories :

Pour qu'un résumé soit complet, riche et que l'interlocuteur puisse se faire une représentation réaliste du sujet abordé, il est important que l'orateur ne se focalise pas uniquement sur un des aspects de l'objet décrit, mais bien sur ses différentes grandes caractéristiques. De ce fait, il est important d'identifier les différentes catégories que l'orateur aborde, ce qui permet d'obtenir de l'information sur la flexibilité de l'élève (Grégoire & Vlieghe, 2010).

Dans la première ligne de ce tableau, nous proposons à l'évaluateur d'inscrire les catégories auxquelles l'orateur fait référence. Pour cette tâche, nous avons établi une liste de 7 catégories :

Espèce/Nature : élément du discours faisant référence à ce qu'est l'animal (un mammifère, un félin...)

Physique : élément du discours ou support visuel faisant référence à une description physique de l'animal

Besoins biologiques : élément du discours faisant référence aux besoins biologiques de l'animal

Comportements : élément du discours faisant référence à ce que fait l'animal durant une journée

Capacités : élément du discours reprenant ce dont l'animal est (in)capable

Mode de vie : élément du discours faisant référence à la manière et à l'endroit où l'animal vit

Autres – Tout élément du discours qui ne rentre pas dans les autres catégories

L'évaluateur est donc invité à inscrire, pour chaque catégorie abordée, le nom de celle-ci soit sur la ligne correspondante (première ligne d'ORAToR).

L'évaluateur doit changer de colonne à chaque fois que l'orateur change de catégorie. Si l'orateur revient sur une catégorie déjà abordée, l'évaluateur doit réinscrire cette catégorie au sein d'une nouvelle colonne.

Les idées globales :

Au sein de chacune des catégories, l'orateur va donner des informations concrètes : ce sont les idées émises par l'orateur. Par exemple, lorsque l'orateur dit que « *le chat a deux yeux, deux oreilles et des moustaches* » il donne trois idées au sein de la catégorie physique. Analyser le nombre d'idées données par l'élève permet d'obtenir des informations sur la fluidité de l'élève, c'est-à-dire sa capacité à produire beaucoup d'idées différentes dans un même domaine (Grégoire & Vlieghe, 2010). Les idées sont importantes, car elles permettent à l'interlocuteur d'obtenir une représentation plus fine et précise des différentes catégories et donc du sujet résumé. Voici des exemples d'idées pour chacune des catégories établies :

Espèce/Nature : mammifère, félin, canidé, animal, femelle, mâle, chaton, race (officielle)...

Physique : perd ses poils, a quatre pattes, ... NB : dessiner l'animal compte pour une idée, et une idée est à noter également pour chaque idée oralisée.

Besoins biologiques : nourriture dont les informations du type « carnivore », tout ce qui est relié à la reproduction, ...

Comportements : jouer, dormir, aime les caresses, ronronne, aboie, attaquer, discret...

Capacités : sauter haut, chasser, odorat, équilibre, retombe sur ses pattes, 5 sens, ...

Mode de vie : domestique/sauvage, animal de compagnie, habitat,...

Autres : ...

2.2. Utilisation de connecteurs

Les connecteurs (voir liste des connecteurs possibles en annexe), notamment temporels et causaux, sont essentiels pour structurer un résumé et permettre à l'interlocuteur de suivre la pensée de l'orateur (Plane, 2001). L'évaluateur est invité à retranscrire les connecteurs au sein du tableau de prise de notes. Pour cela, il peut inscrire dans les cases appropriées les connecteurs utilisés par l'orateur au sein de chaque catégorie d'idée ainsi qu'au sein des formules introductives et conclusives.

Par ailleurs, nous avons décidé de considérer l'expression « du coup » comme étant un connecteur puisqu'elle est largement utilisée comme telle dans le discours oral (Stenklov, 2016).

Nous invitons également l'évaluateur à ne coder comme connecteur que les expressions utilisées comme telles. Par exemple, le connecteur « donc » doit être inscrit comme étant un connecteur uniquement lorsqu'il est utilisé comme connecteur logique. C'est-à-dire qu'il permet de relier deux parties d'énoncé et d'indiquer une conséquence (ex. : « *Le chien est un*

animal domestique donc il vit avec l'homme »). Dans le même ordre d'idée, l'évaluateur ne doit pas inscrire les connecteurs utilisés comme tics de langage (ex. : du coup, donc). Ainsi « donc » et « alors » ne sont pas à considérer comme des connecteurs lorsqu'ils sont utilisés pour commencer le résumé.

Par contre, il est à préciser que le connecteur « enfin » peut être utilisé dans une énumération, pour formuler une synthèse, mais également pour réparer, reformuler, préciser son discours (Hansen, 2005) par exemple, « *les chiens vivent partout, enfin sauf au pôle nord* ».

Il est également important de noter que contrairement à l'expression « pour que », « pour » n'est pas un connecteur. **Les expressions « Voilà », « bon », « ben » et « encore » ne sont également pas des connecteurs.**

2.3. La prise en compte de l'interlocuteur

L'orateur, pour réussir son résumé, doit sans cesse s'assurer de la compréhension de son interlocuteur et doit adapter son discours pour que cela soit le cas. Ainsi la partie prise de notes de l'outil permet de mettre en évidence ces éléments.

Les interactions ayant lieu pendant l'introduction ou entre l'introduction et la première idée sont à retranscrire dans la colonne « introduction », en regard de la ligne appropriée.

Dans la partie « conclusion », l'évaluateur est également invité à indiquer s'il y a une prise de contact pertinente ou non pertinente.

Stratégies de communication :

Pour rendre son résumé compréhensible pour son interlocuteur, il est important que l'orateur utilise des stratégies permettant de rendre son discours accessible à celui-ci. Parmi ces stratégies, l'orateur peut expliquer des mots de vocabulaire, utiliser des éléments de comparaison, expliquer le **pourquoi ou le comment** et pas simplement le quoi, reformuler, nuancer son discours (ex. « on trouve des hamsters partout sur la planète. Enfin sauf au Pôle Nord bien sûr ») dans le but de mieux faire comprendre son résumé à l'autre. L'évaluateur peut mettre un + à côté de chaque idée globale pour laquelle l'orateur emploie une stratégie de communication. L'évaluateur peut mettre plusieurs + à côté d'une seule idée si plusieurs stratégies sont utilisées par l'orateur pour cette idée.

Attention, montrer un élément de son corps ou d'un support écrit ne doit pas être considéré comme une stratégie.

Interactions :

Pour s'assurer de la compréhension du résumé par l'interlocuteur, il est important que l'orateur interagisse avec l'interlocuteur. Ainsi l'évaluateur peut indiquer, si l'orateur et l'interlocuteur interagissent.

Attention, les interactions, dès l'introduction, doivent être codées. À l'inverse, toute interaction non initiée par l'orateur qui arrive après la conclusion de celui-ci ne doit pas être codée.

Interaction centrée sur le contenu :

A.1. Interaction initiée par l'orateur

L'évaluateur est invité à mettre une barre dans la ligne « initiée par l'orateur » du tableau de prise de notes à chaque fois que l'orateur :

- Pose une question,
- Donne une injonction,
- Prononce un énoncé qui contient un pronom personnel à la 1ère ou la 2ème personne du singulier et du pluriel (ainsi que les « on » utiliser comme un « nous »). Les phrases du type « tu peux aller promener avec » sont donc à comptabiliser comme étant une interaction pertinente. Attention : un énoncé qui en contient plusieurs (ex. : « *Je vais te parler des hérissons* ») ne vaut que pour une interaction. Les énoncés qui sont des interactions non centrées sur le résumé (ex. : « *je suis stressée d'être filmée* ») ou qui sont non pertinents (ex. : « *je trouve les lapins très mignons* ») ne sont pas à comptabiliser ici. Par ailleurs, pour une expression comme « *tu vois* », si elle n'est qu'un tic de langage (c'est-à-dire répétée de façon machinale ou inconsciente), seules les 3 premières occurrences sont à compter comme des interactions.
- Fait une blague qui a pour objectif de faire retenir une information à l'interlocuteur
- Informe l'interlocuteur qu'il n'est pas sûr de l'information donnée (ex. : « *je pense, mais je ne suis pas sûr, que l'autruche est polygame* »).
- **Présente à l'interlocuteur un support visuel comme une image ou textuel comme un schéma.** Attention : lorsque l'élève montre son dessin, même s'il aborde différents éléments, l'évaluateur ne doit coder qu'une seule interaction tant que la séquence n'est pas interrompue par un nouvel élément sans référence au support visuel. Si l'élève montre son dessin, puis apporte un nouvel élément, puis refait référence à son support visuel, deux interactions sont à coder. Si l'orateur dessine ou écrit, mais ne montre pas son support, il ne faut pas considérer que c'est une interaction.

Attention : une interaction enchâssée dans une autre (ex. : présenter un dessin et dire « *tu vois, il a 4 pattes* ») ne vaut que pour une interaction.

Cette vidéo reprend différents exemples de présentation de support visuel et d'enchâssement d'idées ainsi que la manière de les coder :



Attention, si la consigne de la tâche ne semble pas être comprise par l'orateur, toutes les interactions qui sont pertinentes par rapport à l'objectif de l'orateur sont à considérer comme étant centrées sur le contenu (ex. : une élève décrit son chien à elle plutôt que d'expliquer ce qu'est un chien. La phrase « *tu vois mon chien Snoopy ?* » est alors à considérer comme centrée sur le contenu puisque pertinente par rapport à la démarche de l'oratrice). À l'inverse, si l'élève a bien compris la consigne de la tâche, tout ce qui dévie de la tâche est à considérer comme une interaction non centrée sur le contenu (voir section plus bas).

A.2. Réponse de l'orateur centrée sur le contenu

Il est possible que l'interlocuteur intervienne de son propre chef. Cette intervention peut être centrée sur le résumé, mais pas forcément. Dans les deux cas, il est intéressant de voir si l'orateur arrive à répondre à cette interaction en restant concentré sur son résumé ou s'il s'en détourne. L'évaluateur est invité à faire une barre, dans la colonne de la catégorie correspondante, lorsque l'orateur répond de manière centrée positivement sur le résumé (de manière verbale ou non verbale). Ne pas répondre à une interaction non pertinente (ex. : l'interlocuteur fait une blague) en continuant son résumé est aussi à considérer comme une réponse centrée sur le contenu, de même que demander brièvement à l'interlocuteur de cesser un comportement dérangeant (par exemple, demander d'arrêter de rire, sans rire soi-même). En revanche, se mettre à rire avec son camarade ou se justifier de ses difficultés, sont des réponses non centrées sur le contenu.

2.4. Utilisation d'énoncés corrects à l'oral

Pour bien communiquer, il est important que les énoncés construits par l'orateur soient grammaticalement et lexicalement compréhensibles. Cependant, il est important de prendre en compte le fait que l'oral comporte moins de marques grammaticales que l'écrit et possède des caractéristiques syntaxiques qui lui sont propres (Dumais, 2014). L'évaluateur est donc **invité à ne pas se baser sur les critères utilisés à l'écrit pour juger ce critère**. Par exemple, l'évaluateur est invité à ne pas considérer les autocorrections (ex. : « *il s'agit d'une... d'un animal* ») ainsi que les amorces complétées (ex. : « *les chiens man... mangent des croquettes* ») ou modifiées (ex. : « *les chiens bou... mangent des croquettes* »), ou l'utilisation de marqueurs discursifs (bon, ben, voilà) comme des fautes puisque ce sont des phénomènes courants à l'oral (Dumais, 2014) qui n'entravent pas la communication des informations.

Par ailleurs, l'oubli du « ne » dans les négations ne doit pas être codé comme une faute, car ce type de formulation est souvent utilisée à l'oral (ex. : « *il faut pas prendre cela en compte* »). Par ailleurs, « c'est » peut être suivi d'un pluriel (donc « c'est des petits » ne doit pas être considéré comme une faute). Par ailleurs, les belgicismes (ou spécificités du français parlé dans la région où se situe la prise de mesure) ne doivent pas être considérés comme faux.

L'évaluateur est invité à indiquer un « f » dans la ligne « énoncés corrects » du tableau de prise de notes à chaque fois qu'il entend une faute mineure. Peut être considérée comme faute mineure :

- Une faute de liaison (ex. : les zhérissons). Attention, une même faute de liaison répétée plusieurs fois ne doit être codée qu'une seule fois.
- L'utilisation d'une impropriété (emploi d'un mot qui ne convient pas au contexte, mais qui est compréhensible comme par exemple « *ouvrir la lumière* » plutôt qu'« *allumer la lumière* »).
- Utiliser « que » à la place du pronom relatif « dont », ou le contraire
- Il manque un mot pour que la syntaxe soit correcte (ex. : « *L'eau, il y a des poissons* » ou encore « *faut aller le promener* ») ou il y en a un de trop (« *il y en a des qui ont des poils* »)

L'évaluateur est invité à indiquer un « F » dans la ligne « énoncés corrects » du tableau de prise de notes à chaque fois qu'il entend une erreur majeure. Est comprise comme erreur majeure :

- Une faute d'accord
- Une erreur de conjugaison
- Une mauvaise utilisation d'un pronom
- Une mauvaise utilisation du genre (ex. : le chaise)
- Une erreur de lexique où l'orateur emploie un mot qui n'a pas de sens dans l'énoncé utilisé (ex. : « *les serpents sont vénéneux* » plutôt que venimeux) ou qui n'existe pas (ex « *les serpents sont vénémeux* »).
- Une erreur dans l'ordre des mots

2.5. La prise en compte des éléments para verbaux

Pour éviter un biais engendré par le fait de déjà connaître le discours, l'évaluateur devrait **consacrer sa première écoute à ces éléments paraverbaux**. Avant la première écoute de la première vidéo, l'évaluateur règle le volume de son logiciel de lecture à l'aide de la vidéo « de calibration » qui a été prise lors de la récolte des données, afin que la phrase prononcée à volume normal ait effectivement un volume confortable. Le volume du logiciel devra rester sur ce réglage pour l'écoute de toutes les vidéos des élèves se rapportant à la prise de calibrage. Pour influencer le moins possible les éléments paraverbaux, l'évaluateur est invité à s'assurer de la meilleure qualité de son possible lors de l'enregistrement (endroit calme, qualité du dictaphone, ...).

Les éléments para verbaux sont essentiels pour juger de la qualité d'un résumé oral. Dans le cadre de cette prise de mesure, l'évaluateur est invité à prendre en compte l'intonation et les pauses.

L'intonation :

L'intonation permet de contextualiser le discours et de guider l'interlocuteur dans l'interprétation de celui-ci. L'intonation est une variation d'intensité et de hauteur

caractérisée par une courbe montante ou descendante (Dumais, 2014). L'intonation peut être dictée par la langue française, comme le fait de monter dans les aigus à la fin d'une question. Mais l'intonation comprend également les variations au niveau de la hauteur de la voix impulsée par le locuteur pour différencier les différents éléments les uns des autres, par exemple pour indiquer à l'interlocuteur qu'on passe d'un sujet à un autre ou que le discours prend fin. Par ailleurs, l'intonation permet de rendre le discours vivant et spontané. Ainsi un orateur qui est monotone manque d'intonation.

L'évaluateur peut noter les indications qu'il souhaite par rapport à l'intonation dans la ligne « éléments paraverbaux » du tableau de prise de notes.

Les pauses :

Au sein de cet item, l'évaluateur est invité à identifier si l'orateur fait de **trop longues pauses qui compromettent la continuité des énoncés** (notamment en utilisant des « euh »), ou s'il place des pauses à des moments inopportuns, compliquant ainsi la compréhension (Godde et al., 2020). Il existe plusieurs types de pauses, parmi celles-ci, les pauses respiratoires, indispensables, les pauses grammaticales qui marquent la fin d'un énoncé et les pauses virtuelles qui permettent de mettre en exergue certains éléments du discours (Dumais, 2014 ; Gobbe et al., 2020). Ces types de pauses ne doivent pas être pénalisées par l'évaluateur. Par contre, les pauses d'hésitations (Godde et al., 2020), pendant lesquelles l'orateur cherche ce qu'il va dire, peuvent être pénalisées **si leur longueur impacte négativement la compréhension de l'information donnée et apporte de la discontinuité dans le discours**. Les pauses peuvent être sonores avec de sons tels que « euh », « mmh » ou silencieuses (Dumais, 2014). L'évaluateur est invité à ne pas considérer les rires ainsi que l'utilisation de mots tels que « ben », « bon », « voilà » comme étant une pause trop longue. Les pauses pour s'adapter à l'interlocuteur (qui bouge ou fait du bruit) ne sont pas non plus à considérer. L'évaluateur est invité à indiquer un ~ dans la ligne éléments paraverbaux du tableau de prise de notes à chaque fois que l'élève fait une trop longue pause.

L'évaluateur est invité également à identifier si l'orateur fait suffisamment de pauses, qui permettent l'intégration des informations données par l'interlocuteur. Ici tous les types de pauses sont à prendre en compte tant qu'elles sont bénéfiques au résumé. L'évaluateur peut indiquer des notes en ce sens dans la partie « éléments paraverbaux » du tableau de prise de notes s'il le souhaite.

2.6. La prise en compte des éléments non verbaux

L'oral comprend également « *les signes qui relèvent de la modalité visuelle telle que le regard, la posture, les gestes, etc.* » (Dumais, 2014, p. 303). Nous avons tenté d'intégrer certains de ces éléments dans notre partie prise de notes. Il est à noter que puisque les élèves sont assis lors de la prise de parole, certains éléments tels que la posture ou la gestion de l'espace n'ont pas été pris en compte dans cet outil.

Gestes :

Les gestes de l'orateur peuvent être autocentrés et n'avoir aucune fonction communicative (se frotter les mains, manipuler un objet comme un bic). Ces gestes traduisent généralement une certaine nervosité et peuvent parasiter le discours. Les gestes peuvent également être coverbaux. Ici, les gestes accompagnent le discours (pointer du doigt quelque chose, mimer, mains qui suivent le rythme de la parole...). L'évaluateur peut indiquer des éléments en ce sens dans la ligne « éléments para verbaux et non verbaux » de la ligne. Sont compris dans les gestes coverbaux, les changements de posture, par exemple à la fin de la prise de parole ainsi que les mouvements de la tête. Certains gestes peuvent être neutres et ne doivent pas être interprétés comme des gestes coverbaux (ex. : retourner sa feuille de brouillon, dessiner, écrire).

Regard :

Dans une prise de parole, le regard est essentiel pour accrocher l'interlocuteur et ajouter de la force au discours. L'évaluateur est invité à observer si l'orateur a tendance à regarder son interlocuteur ou s'il tend à avoir un regard fuyant (lève les yeux au ciel, regarde sa feuille sans raison apparente, regard dans le vague...).

3. Conclusion

Il est attendu qu'un résumé se termine par une brève conclusion indiquant explicitement la fin de la prise de parole. Afin de comprendre comment l'orateur conclut son discours, l'évaluateur est invité à retranscrire les derniers mots de l'orateur dans la partie « *formule conclusive* ». Si l'orateur n'a pas donné de conclusion à proprement parler, l'évaluateur peut tout simplement faire une barre sur les pointillés. Par ailleurs, l'évaluateur est invité à réécrire les connecteurs présents dans cette formule conclusive dans l'espace consacré.

Si l'orateur conclut son discours puis recommence à donner des éléments, c'est uniquement la conclusion finale, non suivie de nouveaux éléments, qui doit être prise en considération. **Sauf si** les nouveaux éléments font suite à des questions posées après la conclusion de l'orateur par l'interlocuteur. **En ce cas, le discours est considéré comme terminé à la fin de la conclusion de l'orateur, et les questions-réponses ne sont pas prises en compte dans le codage.** La prise de parole s'arrête à la fin de la conclusion de l'orateur.

Comme dans le corps du texte, l'évaluateur est invité à indiquer dans la ligne correspondante si l'orateur utilise un connecteur où il interagit avec son interlocuteur.

Temps

Pour terminer, l'évaluateur est également invité à inscrire le temps total (en secondes) pris par l'élève pour réaliser son résumé, sans prendre en compte les éventuelles questions-réponses après la conclusion de l'orateur.

Partie 2 : Exemple de l'utilisation de la partie prise de notes

Pour illustrer l'utilisation du tableau de prise de notes de notre outil, nous allons reprendre le discours d'un élève et l'insérer dans notre outil.

Discours de l'élève :

« Je vais vous parler du chat. Je vais d'abord vous parler de son alimentation. Le chat est omnivore et mange des croquettes ou de la pâtée. Il peut y avoir des croquettes de toutes sortes : au thon, au porc, au poulet et [pause] plein d'autres choses. C'est toujours ma maman qui donne à manger à mon chat. [pause] Sinon le chat à quatre pattes, deux oreilles, des poils et ses poils peuvent être de différentes couleurs : brun, noir, blanc, ou roux. Ça peut aussi être de plusieurs couleurs en même temps, par exemple mon chat a un pelage en écaille de tortue, ça veut dire qu'il y a du roux du noir et un peu de blanc. Ah oui j'ai oublié, parfois le chat mange les restes du repas. Voilà j'ai fini. ».

Introduction	Corps du texte									Conclusion
	Catégories	1. Besoins	2. Physique	3. Besoins	4.	5.	6.	7.	8.	Temps : 32''
Formule introductive : Je vais vous parler du chat	Idées	Omnivore Croquettes Pâtée Maman	4 pattes 2 oreilles Poils Différentes couleurs +	Reste de repas						Formule conclusive : Voilà j'ai fini
	Énoncés corrects (F = grande faute ; f = petite faute)									
	Utilisation de connecteurs	D'abord – et – ou - et	Sinon – et – ou – aussi – par exemple - et							
	Interaction centrée sur le contenu									
I	Initiée par l'orateur	I		I						I
	En réponse à l'interlocuteur									
	Éléments para et non verbaux (~ = pause trop longue)	~	~							

Partie 3 : indications pour compléter la grille d'évaluation

Cette partie de l'outil permet au chercheur de mesurer les différentes capacités et compétences des élèves. Les différents critères de la grille sont regroupés en fonctions des composantes qui ressortent d'une analyse factorielle exploratoire réalisée grâce à un codage du résumé de 77 élèves, qui ont produits trois tâches différentes dans lesquelles ils devaient réaliser un résumé d'informations à l'oral.

1. Composante contenu

Les éléments trouvés dans la composante contenu sont des critères qui sont liés au contenu, à l'ordre et à la forme des énoncés réalisés par l'orateur.

1a. L'orateur aborde de nombreuses idées différentes :

Il suffit d'indiquer le nombre d'idées différentes inscrit dans le tableau de prise de notes.

1b. L'orateur utilise des mots spécifiquement en lien avec les caractéristiques du sujet abordé :

L'évaluateur est invité à indiquer le nombre de fois où l'élève utilise un mot de vocabulaire **spécifique au règne animal (non-humain)**. Si l'orateur répète plusieurs fois le même mot spécifique, l'évaluateur ne doit le prendre en compte qu'une seule fois. Les mots spécifiques...

Ne comprennent pas : *animal, animal de compagnie, poils, odorat, excrément, corpulence, moustache, etc.*

Comprennent : *pattes, museau, domestique, chaton, femelle, mammifère, gueule, litière, crotte, race (officielle), cage, au pied, maître, griffe...* (ce qui est spécifique à l'animal et qui ne peut pas être utilisé dans un autre contexte)

1c. La construction des énoncés est correcte à l'oral :

L'évaluateur est invité à retranscrire le nombre de fautes notées dans le tableau de prise de notes. Pour cela, l'orateur doit considérer que les F valent **1 point** et les f **0,5 point**.

Attention il faudra inverser cet item lors de l'analyse des données !

1d. Les différents éléments apparaissent les uns après les autres de manière cohérente :

L'évaluateur peut s'aider du tableau de prise de notes et des différentes catégories et idées inscrites pour compléter cet item. L'évaluateur est invité à observer si l'élève revient en arrière dans les thèmes qu'il aborde. Cela peut arriver de plusieurs manières :

- L'élève revient à un même thème. Ex : l'élève parle de l'alimentation de son animal, puis de ses caractéristiques puis à nouveau de son alimentation.

- L'élève répète une information après en avoir donné une autre, que cette dernière constitue un nouveau thème ou non. Ex : « *les lapins peuvent manger des poireaux, des carottes, du chou, du foin. Ils mangent aussi des poireaux* ».
- L'élève recommence plusieurs fois son résumé (depuis le début, ou recommence tout un thème, parce qu'il s'est perdu, par exemple), l'évaluateur peut coder chaque recommencement comme un aller-retour (ex. : « *Le lapin mange des carottes, mais aussi du chou, des patates... Non, pas des patates, il mange des carottes, du chou, des poireaux, et d'autres légumes* »).
- L'élève conclut son discours puis redonne une nouvelle information. L'évaluateur peut coder cela comme un retour en arrière sauf si c'est en réponse à une question de l'interlocuteur.

Attention, les thèmes ne correspondent pas forcément aux catégories. Par exemple, si l'élève parle de l'alimentation de son animal (catégorie besoin), puis du fait que son animal a des poils (catégorie physique), puis de la reproduction de son animal (catégorie besoin), l'élève ne fait pas de retour en arrière.

Si l'élève fait référence explicitement à quelque chose qu'il a déjà dit pour faire le lien avec une nouvelle idée ou pour synthétiser son propos, l'évaluateur ne doit pas considérer ça comme un retour en arrière.

Pour ce critère, l'évaluateur doit tout simplement indiquer le nombre de retours en arrière réalisés par l'élève dans la grille.

Attention il faudra inverser cet item lors de l'analyse des données !

2. Composante Interaction

Les critères repris dans cette composante correspondent à des éléments qui vont permettre de rendre le résumé plus intéressant et plus compréhensible pour l'interlocuteur. Plus précisément, cette composante est constituée de critères relatifs aux stratégies de communication et interactions, à l'utilisation de connecteurs et aux éléments para et non verbaux.

2a. L'orateur utilise des stratégies pour faire comprendre à l'autre les éléments de son résumé :

Pour cet item, l'évaluateur est invité à retranscrire le nombre de + indiqué à côté des idées globales dans le tableau de prise de notes.

2b. Les interactions sont centrées sur le contenu :

L'évaluateur est d'abord invité à retranscrire le nombre d'interactions initié par l'orateur **centré sur l'autre par le contenu** ainsi que toutes **les réponses aux interactions initiées** par l'interlocuteur centrées **positivement** sur le résumé. Pour cela, **les interactions initiées par l'orateur valent 1 point et les réponses pertinentes 0,5 point**. Donc si l'orateur initie

deux interactions centrées sur l'autre par le contenu et répond, en se centrant sur le résumé, à une interaction initiée par son interlocuteur, l'évaluateur doit noter « 2,5 » dans la grille.

2c. L'orateur utilise de nombreux connecteurs

Pour compléter ce critère, l'évaluateur doit compter le nombre de connecteurs inscrit dans le tableau de prise de notes. Par ailleurs, si l'orateur juxtapose deux connecteurs comme dans l'expression « mais si », l'évaluateur est invité à considérer que l'orateur a utilisé deux connecteurs différents, **sauf si** l'expression est reprise dans la liste de connecteurs comme étant un seul connecteur, comme par exemple le connecteur « comme si ».

2cbis. L'orateur utilise de nombreux connecteurs différents

L'évaluateur est invité à indiquer le nombre de connecteurs différents utilisés par l'orateur. Attention, si l'orateur utilise toujours le même connecteur (ex. : et), il devra indiquer qu'il y a 1 connecteur différent.

Attention, « fin » et « enfin » sont à considérer comme étant un même connecteur.

2d. Les pauses de l'orateur sont adaptées :

Les pauses permettent à l'interlocuteur d'intégrer les informations qui viennent de lui être transmises. Cependant, si ces pauses sont trop longues, trop fréquentes ou inappropriées, elles risquent de causer une discontinuité dans le discours, compliquant ainsi la compréhension du résumé par l'interlocuteur. De ce fait, l'évaluateur est invité à additionner les points des 2 sous-indices « intégration des informations » et « continuité du discours » pour obtenir un score de 0 à 4.

Pour identifier les pauses, l'évaluateur est invité à repérer les pauses d'hésitation sonores (utilisation de « euh » ou « mmmh ») ou silencieuses et à ne pas prendre en compte les rires ainsi que l'utilisation de mots tels que « ben », « bon », « voilà » comme étant une pause trop longue.

Intégration des informations :

0 : Les pauses sont inexistantes ce qui ne permet pas à l'interlocuteur d'intégrer les informations transmises au fur et à mesure du résumé

1 : Certaines pauses sont réalisées par l'orateur, mais elles sont trop peu nombreuses et/ou trop courtes pour une intégration optimale des informations

2 : Des pauses sont réalisées et permettent à l'interlocuteur d'intégrer les informations transmises par l'orateur

Continuité du discours :

0 : Les pauses sont trop longues ou trop nombreuses ce qui engendre une discontinuité dans le discours qui nuit à la compréhension du résumé OU les pauses sont réalisées à des endroits inopportuns ce qui entrave la continuité du résumé

1 : Globalement une certaine continuité du discours est assurée, mais quelques pauses trop longues ou trop fréquentes engendrent une discontinuité dans certains passages du résumé OU certaines pauses placées à des endroits inopportuns entravent la continuité d'un ou deux énoncés du résumé

2 : Les pauses n'engendrent aucune discontinuité dans le discours.

2e. L'intonation de l'orateur est adaptée :

Pour ce critère, l'évaluateur peut s'il le souhaite, regarder au préalable des vidéos d'élèves et sélectionner un élève représentatif du score « 1 », un élève représentatif du score « 3 » et un autre représentatif du score « 5 ». Il peut ainsi décider si la vidéo qu'il regarde est équivalente, de qualité inférieure ou supérieure aux vidéos d'exemples, ce qui peut l'aider à choisir la note qu'il attribue aux différents critères.

1 : L'élève ne module presque pas sa voix, ce qui rend le discours monotone, il est très difficile de maintenir son attention tout au long du discours.

2 : entre 1 et 3

3 : L'élève n'est ni monotone ni particulièrement éloquent. Il module sa voix moyennement.

4 : entre 3 et 5

5 : L'élève module énormément sa voix, il fait preuve d'éloquence, il est très facile de maintenir son attention tout au long du discours.

2f. L'élève utilise des gestes coverbaux :

L'ensemble du corps de l'élève est à prendre en compte pour compléter ce critère (main, posture, tête, ...). Par contre, le regard n'est pas à considérer. Voici les échelons à suivre :

1 : Absence de gestes coverbaux. L'élève présente une certaine rigidité et paraît figé (manque de naturel dans les mouvements) OU l'élève fait trop de gestes autocentrés, ce qui ne permet pas d'identifier les gestes co-verbaux.

2 : Présence de quelques gestes coverbaux à une ou deux reprises (très peu de gestes par rapport à l'ensemble de la tâche).

3 : Présence de gestes coverbaux, mais qui ne semblent pas suffisants pour rendre la prise de parole dynamique OU l'élève dessine ou écrit sur son support la plupart du temps, ce qui ne permet pas à l'élève de faire d'autres gestes.

4 : *L'élève fait suffisamment de gestes coverbaux sauf à un ou deux moments* OU l'élève fait trop de gestes coverbaux ce qui alourdit sa prise de parole.

5 : Présence appropriée de gestes coverbaux qui dynamisent le discours sans l'alourdir (si l'élève ne fait que des hochements de tête, il ne peut pas avoir plus que 4)

2g. L'orateur soutient son regard :

Dans une prise de parole, le regard peut être fuyant ou soutenu.

NB : ne sont à considérer que les moments où l'élève est en mesure de regarder l'interlocuteur. L'élève qui regarde sa feuille parce qu'il est en train de dessiner ou de pointer quelque chose dessus n'a pas un regard fuyant. Par contre, lire les informations en gardant le regard fixé sur sa feuille sans lever les yeux vers l'interlocuteur pour lui parler, fixer sa feuille sans raison apparente ou en gribouillant pour soi, sont à considérer comme des moments de regard fuyant.

1 : L'élève a un regard fuyant durant la majorité du temps de son discours (regarde vers le bas, lève les yeux vers le plafond, regarde au-delà de son interlocuteur)

2 : *Entre le 1 et 3*

3 : La proportion de regards fuyants et soutenus donnés par l'élève est plus ou moins équivalente sur l'ensemble du discours.

4 : *Entre le 3 et le 5*

5 : L'élève a un regard soutenu la majorité du temps de son discours (semble regarder son interlocuteur).

Références :

- Communauté Française (2013). *Socles de compétences*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif
- Dolz, J., Pasquier, A., et Bronckart, J.P. (1993). L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (36), 37-56.
- Dumais, C. (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.
- Gregoire, J., & Vlieghe, M. (2010). Haut potentiel, créativité et personnalité. *Enfance*, (1), 8598.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30(1), 57-72.
- Godde, E., Bosse, M.-L., & Bailly, G. (2020). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 33, 399–426. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09968-1>
- Hansen, M. B. M. (2005). From prepositional phrase to hesitation marker: The semantic and pragmatic evolution of French enfin. *Journal of historical pragmatics*, 6(1), 37-68.
- Stenkløv, N. F. (2016). « Du coup » : un connecteur plus ou moins logique de l'argumentation orale.

Annexe 1 : Tableau d'équivalence des connecteurs logiques selon le type de relation

Relation	Connecteurs logiques		
Addition	Et	Puis	Non seulement... mais encore
	De plus	En outre	Seulement... mais encore
	Ou	Tantôt... tantôt	
Alternative	Soit... soit	Ou... ou	L'un... l'autre
	Soit... ou	Ou bien	D'un côté... de l'autre
But	Afin que	De peur que	De façon à ce que
	Pour que	En vue de	
Cause	Car	Puisque	Eu égard à
	En effet	Attendu que	En raison de
	Effectivement	Vu que	Du fait que
	Comme	Etant donné que	Dans la mesure où
	Par	Grâce à	Sous prétexte que
	Parce que	Par suite de	
Comparaison	Comme	Si... que	Moins que
	De même que	De la même façon que	Non moins que
	Ainsi que	Semblablement	Selon que
	Autant que	Pareillement	Suivant que
	Aussi... que	Plus que	Comme si
	Malgré	Quel que soit	
Quel que soit	En dépit de	Même si	Évidemment
	Quoique	Ce n'est pas que	Il est vrai que
	Bien que	Certes	Toutefois
	Alors que	Bien sûr	
	En conclusion	Ainsi	
Conclusion	Pour conclure	Donc	Finallyment
	En guise de conclusion	En résumé	Enfin
	En somme	En un mot	En définitive
	Bref	Par conséquent	
	Si	En admettant que	
Condition, supposition	Au cas où	Pour peu que	Dans le cas où
	A condition que	A supposer que	Probablement
	Pourvu que	En supposant que	Sans doute
	A moins que	Dans l'hypothèse où	Apparemment
	Donc	si bien que	De sorte que
Conséquence	Aussi	D'où	En sorte que
	Partant	En conséquence	De façon que
	Alors	Conséquemment	De manière que
	Ainsi	Par suite	Si bien que
	Par conséquent	C'est pourquoi	Tant et

Classification, énumération	D'abord Tout d'abord En premier lieu Premièrement	En deuxième lieu Deuxièmement Après Ensuite De plus Quant à	En troisième lieu Puis En dernier lieu Pour conclure Enfin
Explication	Savoir A savoir	C'est-à-dire Soit	
Illustration	Par exemple Comme Ainsi	C'est ainsi que C'est le cas de Notamment	Entre autre En particulier
Justification	Car C'est-à-dire En effet Parce que	Puisque En sorte que Ainsi C'est ainsi que	Non seulement... mais encore Du fait de
Liaison	Alors Ainsi Aussi D'ailleurs	En fait En effet De surcroît De même	Également Puis Ensuite
Opposition	Mais Cependant Or En revanche Alors que Cependant	Pourtant Par contre Tandis que Néanmoins Au contraire	Pour sa part D'un autre côté En dépit de Malgré Au lieu de
Restriction	Toutefois Néanmoins Pourtant Mis à part	Ne... que En dehors de Hormis A défaut de Excepté	Sauf Uniquement Simplement
Temps	Quand Lorsque Comme Avant que	Après que Alors que Dès lors que Tandis que	Depuis que En même temps que Pendant que Au moment où
Avancement du discours oral	Fin Ben		

Annexe 4 : Tableau comparatif des typologies de l'oral et des 3 composantes du résumé d'informations à l'oral identifiées dans l'étude 4

Objets de l'oral (Dumais, 2015)	Capacités langagières (Dolz et al., 1993)	Oracy framework (Millard & Menzies, 2019)	6 composantes utilisées dans une partie de cette présente thèse (Colognesi et Hanin, 2020)	Critères utilisés dans ORAToR et repris dans notre analyse factorielle
Type communicationnel	Capacités d'action	Dimension socio-émotionnelle	Intention de communication	L'orateur utilise des stratégies de communication La prise de parole répond à la consigne
Type émotionnel				Les interactions sont centrées sur le contenu L'orateur reste centré sur le résumé et non sur ses ressentis
Type contenu	Capacités discursives	Dimension cognitive	Élaboration du contenu	L'orateur aborde de nombreuses idées différentes L'orateur aborde des catégories d'informations différentes Les éléments abordés sont pertinents
Type discursif			Organisation du message	L'orateur utilise de nombreux connecteurs L'orateur utilise de nombreux connecteurs différents Les différents éléments apparaissent les uns après les autres de manière cohérente
Type lexico-sémantique	Capacités linguistico-discursives	Dimension linguistique	Aspects grammaticaux et lexicaux	L'orateur utilise des mots spécifiquement en lien avec les caractéristiques du sujet abordé
Type morphologique				L'orateur construit des énoncés corrects à l'oral
Type syntaxique				
Type paraverbal		Dimension physique	Aspects paraverbaux	L'intonation de l'orateur est appropriée Le débit de l'orateur est approprié Le volume de l'orateur est approprié
Type non verbal			Aspects non verbaux	L'orateur utilise des gestes coverbaux
Type matériel				L'orateur n'utilise pas de gestes auto centrés L'orateur regarde son interlocuteur

Légende

Composante contenu

Composante clarté

Composante Interaction

Annexe 5 : Tableau comparatif des typologies de l'oral et des 2 composantes du résumé d'informations à l'oral identifiées dans l'étude 5

Objets de l'oral (Dumais, 2015)	Capacités langagières (Dolz et al., 1993)	Oracy framework (Millard & Menzies, 2019)	6 composantes utilisées dans une partie de cette présente thèse (Colognesi et Hanin, 2020)	Critères utilisés dans ORAToR et repris dans nos analyses factorielles
Type communicationnel	Capacités d'action	Dimension socio-émotionnelle	Intention de communication	L'orateur utilise des stratégies de communication
Type émotionnel				Les interactions sont centrées sur le contenu
Type contenu	Capacités discursives	Dimension cognitive	Élaboration du contenu	L'orateur aborde de nombreuses idées différentes
Type discursif			Organisation du message	L'orateur utilise de nombreux connecteurs L'orateur utilise de nombreux connecteurs différents Les différents éléments apparaissent les uns après les autres de manière cohérente
Type lexico-sémantique	Capacités linguistico-discursives	Dimension linguistique	Aspects grammaticaux et lexicaux	L'orateur utilise des mots spécifiquement en lien avec les caractéristiques du sujet abordé
Type morphologique				L'orateur construit des énoncés corrects à l'oral
Type syntaxique				
Type paraverbal		Dimension physique	Aspects paraverbaux	L'intonation de l'orateur est appropriée Le débit de l'orateur est approprié
Type non verbal			Aspects non verbaux	L'orateur utilise des gestes co-verbaux
Type matériel				L'orateur regarde son interlocuteur

Légende

Composante Contenu

Composante Interaction

.....