

« 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

"Tell me everything you know about..."

Asking primary school pupils to summarize orally isn't that easy, even with documentary support.

Christine Wiertz, Benoît Galand, Stéphane Colognesi (UCLouvain)

MOTS CLÉS : conduite discursive, réoralisation, résumé, appui documentaire, description

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.

KEYWORDS: discursive conducts, reoralisation, summary, documentary support, description

Our research focuses on the oral summarization skills and descriptive discursive of primary school students. We investigated (1) the comfort level of students during oral summarization, (2) the changes observed when they revisited the task, and (3) the modifications made with documentary support. Twenty-four students spontaneously created two versions of the same summary, with some receiving written support. Quantitative and qualitative analyses reveal that (1) structuring the summary presents challenges, (2) re-oralization without intervention does not improve performance, and (3) documentary support does not lead to significant improvement.

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 ; Stordeur et al., 2023 ; 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 est présentée 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 leur message 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., 2019) ou les Itinéraires (voir Colognesi & Hanin, 2020)¹. 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 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

¹ 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. (2019), 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.

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'appropriier 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., 2019 ; 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 mesures 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 réoralisations (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 repris en annexe et 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 trois². 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 linéaire³ (GLM) à mesures répétées a été utilisé pour identifier une évolution 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)

² 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.

³ 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

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 .15 et comme grande au-delà de .15 (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 deuxièmes 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 1). Celles-ci mettent en évidence que les moyennes obtenues par les élèves augmentent entre le T1 et le T2 pour les composantes « situation », « contenu ». À l'inverse, les moyennes obtenues pour les composantes « structure », « grammaire et vocabulaire » 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 graphique 1).

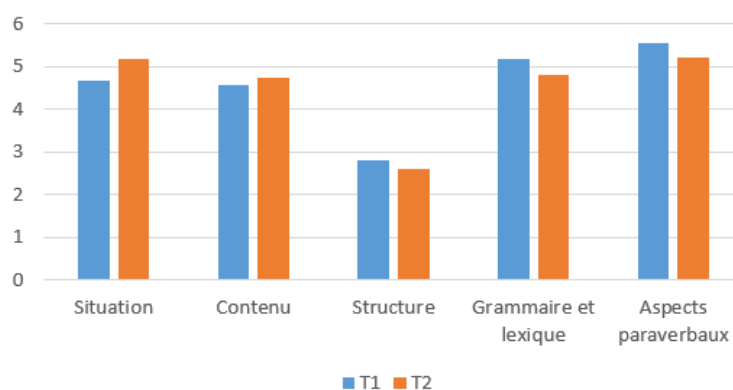
Tableau 1

**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	Grammaire et lexique/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)

Graphique 1 :

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 Sacha⁴ 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] »⁵ (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.

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 abordées 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

⁴ 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 ».

⁵ 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.

*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 », « grammaire et vocabulaire » 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 exemplifier 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 grammatical et lexical, 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 conclut. 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 investiguées. 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 enchâssante 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-Debanç, 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 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 ne l'auraient pas devant eux 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'information (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 permette 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.

Remerciements

Nous souhaitons remercier Maïlis Gigi pour son aide dans la récolte des données ainsi que les membres du GCEO pour leur contribution dans la création de l'outil de mesure utilisé dans cette étude.

Références

- 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). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin
- 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
- Cartier, S., & Théorêt, M. (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- 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. (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>
- 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.
- 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. (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*, 21(3), 1453.
- Colognesi, S., & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : Construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J. F. de Pietro, C. Fisher, & R. Gagnon (Eds.), *Recherches en Didactique du Français : Vol. 9. L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques* (pp. 177e199). Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 223-250

- 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., 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
- 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>
- 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. *Revue GEF-Genre Education Formation*, (3), 42.
- 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.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Detey, S. (2005). Utiliser l'écrit au service de l'oral. *Le français dans le monde*, 342, 38-40.
- 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 professoras em um minicurso. *Textura*, 22 (52), 250-274.
- 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.
- 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].
- 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.
- 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., Soucy, E., & Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves ?. *Vivre le primaire*, 31 (3), 49-51.
- 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).
- 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., & 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. *Lettreure*, 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.
- 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.
- 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*

- Goffman, A. (1974). *Les rites d'interaction*. Éditions de minuit.
- 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.
- 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).
- 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>
- 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>
- 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>
- Mandin, S. (2012). Méthodes d'entraînement à résumer et leurs effets. *Carrefours de l'éducation*, 33 (1), 219-248.
- 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.
- 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. (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>
- Pernet-Liu, A. (2016). L'intertextualité de l'exposé d'histoire à l'oral en langue étrangère. *Synergies Chine*, 11, 79-87.

- Reinke, K., & Ostiguy, L. (2016). *Le français québécois d'aujourd'hui*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110349306>
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2020). L'exposé : entre forme scolaire et oral enseigné. *Recherches*, 73, 113-129.
- 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. (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>
- 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.
- Stordeur, M.-F., Sales-Hitier, D., Dupont, P., & Colognesi, S. (2023). L'oral, toujours bon à tout faire ? De l'évolution des préoccupations autour de l'oral ces trente dernières années aux pratiques actuelles d'enseignants français et belges francophones. *Repères*, 68, 17-37.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load*. 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>
- 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.
- 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.

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>

Annexe 1. 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 (/5)	a. Le message est adapté au destinataire	Échelle allant de 0 (faible) à 3 (excellent)
	b. Le texte répond à la consigne de prise de parole	Échelle allant de 0 (non) à 2 (oui)
	c. L'ensemble du discours reste centré sur le sujet	Échelle allant de 0 (non) à 2 (oui)
Élaboration d'un contenu (/17)	d. Les idées sont élaborées (accompagnées d'exemples...)	Échelle allant de 0 (faible) à 3 (excellent)
	e. Les catégories abordées sont nombreuses	Nombre d'occurrences. <i>Les résultats ont été transformés en échelle de Likert allant de 0 à 3</i>
	f. Les idées globales sont nombreuses	
	g. Les idées originales sont nombreuses	
Organisation/Structure du message (/17)	h. Les idées pertinentes sont nombreuses	
	i. Le message est introduit	Échelle allant de 0 (pas adapté) à 1 (adapté)
	j. Le message est conclu	Échelle allant de 0 (faible) à 3 (excellent)
	k. L'introduction est de qualité	
	l. Les différents éléments apparaissent les uns après les autres de manière cohérente	
	m. La superstructure du message est présentée	
Aspects grammaticaux et lexicaux (/9)	n. La conclusion est de qualité	
	o. Des connecteurs sont utilisés adéquatement	Nombre d'occurrences. <i>Les résultats ont été transformés en échelle de Likert allant de 0 à 3</i>
	p. L'orateur utilise un vocabulaire spécifique à la situation de communication	Nombre d'occurrences en fonction d'une liste de mot préétablie. <i>Les résultats ont été transformés en échelle de Likert allant de 0 à 3</i>
	q. Les phrases sont grammaticalement correctes à l'oral	Échelle allant de 0 (faible) à 3 (excellent)
	r. Les temps utilisés sont corrects	
	s. Le volume est adapté	Échelle allant de 0 (pas adapté) à 3 (excellent)

Éléments **paraverbaux** |
(/12)

NOTE. Les évaluateurs avaient en leur possession un guide avec des consignes précises pour répondre à ces différents critères.