

L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive

Christian DUMAIS

Introduction

Au cours des dernières années, plusieurs recherches effectuées en didactique de l'oral ont permis d'apporter des précisions sur ce qui a trait à l'enseignement de l'oral et ont permis d'ouvrir de nouvelles voies de recherche en évaluation de l'oral. Malgré ces progrès significatifs, peu de recherches ont fourni des réponses sur l'efficacité des moyens et des outils d'évaluation de l'oral. Également, peu de recherches ont abordé la progression des apprentissages de l'oral et fait état de la progression des capacités métadiscursives des élèves. Pourtant, il s'agit d'éléments essentiels pour assurer un réel enseignement de l'oral et une évaluation adéquate. Cette contribution propose de faire état des résultats d'une recherche concernant un outil d'évaluation de l'oral qui permet d'observer la progression des apprentissages des élèves. Elle traitera également des capacités métadiscursives des élèves lors de l'évaluation par les pairs.

Problématique

Malgré les différentes recherches portant sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral effectuées au cours des dernières années (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Garcia-Debanc, 1999 ; Lafontaine & Le Cunff, 2006 ; Lafontaine & Messier, 2009 ; Sénéchal & Chartrand, 2011), malgré une place de plus en plus importante accordée à l'oral dans les

programmes de formation, entre autres dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001 et 2004 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007), et malgré le matériel et les ressources pédagogiques qui sont mis à la disposition des enseignants, ces derniers éprouvent de la difficulté à enseigner et à évaluer l'oral (Bergeron, 2000 ; Lafontaine & Préfontaine, 2007 ; Plessis-Bélaïr, Lafontaine & Bergeron, 2007). En effet, les enseignants ressentent un profond malaise à enseigner l'oral parce qu'ils manquent de repères (Lafontaine & Préfontaine, 2007 ; Lazure, 1994 ; Messier, 2004), parce qu'ils ne savent souvent pas comment s'y prendre (Plessis-Bélaïr, 2006) et parce qu'ils affichent une grande méconnaissance des composantes de l'oral (Lafontaine, 2008 ; Lafontaine & Messier, 2009 ; Mottet, 2009). De plus, les enseignants ne savent pas quoi évaluer (Lafontaine & Messier, 2009 ; Lambiel & Mabillard, 2006 ; Plessis-Bélaïr & *alii*, 2007) et les outils d'évaluation mis à leur disposition ne sont pas adaptés aux différentes situations de communication et ne tiennent pas compte des spécificités linguistiques et discursives de l'oral liées au développement de l'enfant et de l'adolescent (Plessis-Bélaïr & *alii*, 2007). Également, la participation des élèves dans le processus d'apprentissage et d'évaluation de l'oral est encore trop peu présente en classe (Jaubert & Rebière, 2005). Les enseignants ignorent souvent comment faire participer efficacement les élèves et comment permettre à ces derniers de tenir des métadiscours. Finalement, les enseignants ont peu de repères et de moyens pour assurer une progression des apprentissages de l'oral de leurs élèves (Garcia-Debanc, 2004 ; Grandaty & Dupont, 2010 ; Lafontaine, 2005 et 2007). En effet, il y a très peu d'indications concernant la progression des apprentissages de l'oral dans les programmes d'études (Garcia-Debanc, 2004 ; Lafontaine, 2005 ; Lafontaine & Préfontaine, 2007). Cela rend ardues la détermination et la structuration des apprentissages des élèves ainsi que leur évaluation (Bergeron, Plessis-Bélaïr & Lafontaine, 2009 ; Gagnon, 2009).

Du côté des élèves, la situation est semblable puisque ces derniers disent ne pas recevoir un réel enseignement de l'oral, ils prétendent être exclus du processus d'évaluation et ils affirment souvent ne pas connaître les critères d'évaluation lorsque les enseignants les évaluent

(Dumais, 2008 ; Dumais, 2010 ; Lafontaine & Messier, 2009 ; Miyata, 2004).

Des moyens et des outils doivent donc être mis à la disposition des enseignants afin qu'ils puissent assurer un enseignement et une évaluation de l'oral permettant une progression des apprentissages des élèves. Il est également indispensable de fournir des moyens et des outils aux élèves pour leur permettre de progresser et de participer activement à leurs apprentissages et aux évaluations.

Cadre théorique

L'enseignement de l'oral

Au cours des dernières années, plusieurs recherches ont été effectuées en ce qui concerne l'enseignement de l'oral. Certaines se sont attardées à décrire l'oral comme un objet intégré aux multiples situations de la classe (Nonnon, 1999 ; Turco & Plane, 1999 ; etc.) alors que d'autres ont considéré l'oral comme un objet d'enseignement autonome (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2001 ; etc.). Parmi toutes ces recherches, deux modèles d'enseignement de l'oral ont été entre autres développés.

Dolz & Schneuwly (1998) ont élaboré un modèle didactique de l'enseignement de l'oral qui repose sur l'enseignement des genres. Ce modèle propose des séquences didactiques basées sur deux principes fondamentaux. Le premier principe stipule que « le travail sur les genres oraux se fait toujours à deux niveaux : celui de la communication [...] et celui de la structuration d'une activité [...] » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 92). Le premier niveau est la réalisation d'une activité langagière pendant laquelle les élèves exercent la parole dans des situations diverses de communication et le deuxième niveau consiste en une réflexion sur cette prise de parole dans le but de développer des capacités langagières chez les élèves. Ce premier principe consiste donc à « articuler systématiquement communication et structuration et à faire de l'activité langagière, dans toutes ses dimensions, le point de départ et l'objet de la structuration » (Dolz &

Schneuwly, 1998 : 92). Pour ce qui est du deuxième principe fondamental, il s'agit « de faire de la parole sous de multiples formes un objet d'enseignement/apprentissage autonome » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 93). En fait, il s'agit d'outiller les élèves pour qu'ils puissent travailler la parole, et ce, dans des situations de communication qui soient plausibles et significatives, puisque la parole est objet de travail scolaire. Pour réaliser ces deux principes de base, Dolz & Schneuwly (1998) proposent d'utiliser une séquence didactique comme démarche d'enseignement de l'oral. Cette séquence didactique se présente « comme un tout cohérent d'ateliers et d'activités [...] et elle est conçue comme un système modulaire qui permet des ajouts et des suppressions en fonction de la diversité des situations de communication et des classes » (Dolz & Schneuwly, 1998 : 91).

Lafontaine (2001), en se basant sur ses recherches et sur le modèle de Dolz & Schneuwly (1998), a elle aussi créé un modèle d'enseignement de l'oral. Avec son modèle, elle a voulu définir plus précisément l'enseignement de l'oral. Cela lui a permis de présenter l'enseignement de l'oral selon deux finalités : l'oral comme médium d'enseignement et l'oral comme objet d'enseignement. À partir de ce modèle, Lafontaine (2007) a créé une séquence d'enseignement de l'oral ayant pour objectif de rendre concret l'oral comme objet d'enseignement. Cette séquence permet donc que des apprentissages soient réalisés et qu'un véritable enseignement de l'oral soit effectué. Comme le modèle de Dolz & Schneuwly (1998), cette séquence est composée de quatre étapes : la production initiale, l'état des connaissances des élèves, les ateliers formatifs et la production finale.

Au cours des dernières années, un autre modèle, cette fois pédagogique, a été développé par Topping (2005). Ce modèle n'est pas spécifique à l'enseignement de l'oral, mais il traite de l'enseignement par les pairs, un élément relié à l'évaluation utilisée dans notre recherche. Dans son modèle, Topping (2005) affirme que lorsqu'il y a apprentissage par les pairs, il faut d'abord qu'un aidant aide un aidé à travailler les contenus, c'est-à-dire la matière. Par la suite, l'aidant doit faire réfléchir l'aidé sur ses stratégies cognitives

lorsqu'il travaille les contenus. Plus précisément, l'aidant doit amener l'aidé à faire de la métacognition, c'est-à-dire à réfléchir sur les « connaissances qu'[il] a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche » (Legendre, 2005 : 870). Pour cela, l'aidant doit servir de modèle quant à ses performances cognitives. En travaillant les contenus avec l'aidé, l'aidant doit détecter les erreurs, les diagnostiquer, les corriger, il doit réfléchir à propos des questions de l'aidé, les comprendre et y répondre et il doit lui communiquer sa pensée. Cela demande à l'aidant beaucoup d'efforts sur le plan cognitif, ce qui lui permet de travailler ses stratégies cognitives et ses stratégies socioaffectives. L'enseignement par les pairs permet donc à l'aidant de véritablement comprendre les contenus puisqu'il doit les vulgariser à l'aidé. Il doit aussi écouter, expliquer, questionner, résumer, faire des hypothèses, s'interroger, etc. (Topping, 2005) Ainsi, il s'assure en aidant l'aidé qu'il a lui-même bien compris les contenus. L'aidant a donc beaucoup de répercussions positives sur ses propres apprentissages en aidant l'aidé. Pour ce qui est de l'aidé, il peut apprendre grâce à l'aide que lui procure l'aidant. L'aidé peut mieux comprendre les contenus et il peut travailler sur ses stratégies cognitives et socioaffectives. Les répercussions et les bénéfices sont importants pour l'aidant et l'aidé, mais ils sont souvent plus grands pour l'aidant que pour l'aidé.

Parmi les répercussions possibles à la suite de l'aide apportée, il y a une augmentation de l'autorégulation et de la métacognition chez l'aidé et chez l'aidant. Il est aussi possible d'observer une amélioration des relations interpersonnelles. En effet, puisqu'il n'y a pas de figure d'autorité entre l'aidant et l'aidé, les rôles peuvent être inversés et cela peut diminuer considérablement la peur des jugements. De plus, grâce à une rétroaction qui devient de plus en plus présente, les relations sociales s'en voient développées. Les élèves développent également leurs capacités à parler de leurs apprentissages ainsi que de ce qu'ils comprennent et ne comprennent pas.

L'évaluation de l'oral

Malgré le fait que les recherches sur l'évaluation de l'oral soient peu nombreuses, un même constat revient fréquemment de la part des chercheurs (Lafontaine, 2001 et 2007 ; Messier, 2004) : pour pouvoir évaluer efficacement l'oral, il faut d'abord qu'il y ait eu un enseignement explicite de l'oral. L'oral objet d'enseignement doit donc avoir été privilégié. Selon Lafontaine (2007), pour évaluer l'oral, il faut enseigner l'oral selon une démarche didactique claire et il faut évaluer ce qui a été enseigné et seulement cela. De plus, si des évaluations formatives sont effectuées tout au long du processus d'apprentissage, l'évaluation de l'oral prend tout son sens lors de l'évaluation finale puisque les élèves savent sur quoi ils sont évalués. Dans la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007), après qu'il y a eu une production initiale, ce sont les élèves qui déterminent les objectifs d'apprentissage pendant l'étape appelée *état des connaissances des élèves*. Les éléments qui sont évalués sont donc connus des élèves et ils savent très tôt, dès le début d'une séquence d'enseignement, sur quoi portera l'évaluation. Cela permet d'évaluer les élèves de façon équitable puisqu'ils savent sur quoi ils seront évalués et ils ont des points de repère pour se préparer (Berset Fougerand, 1991 ; Dumais, 2011).

Les recherches (Berset Fougerand, 1991 ; Brookhart, 2010 ; Miyata, 2004 ; Tochon, 2001 ; Tremblay, 2003) nous apprennent également que les rétroactions sont primordiales en évaluation de l'oral et qu'elles doivent être bien utilisées pour être efficaces. Les rétroactions favorisent la communication et comme le prétend Bélair (1999), lors d'évaluations, il est nécessaire de favoriser la communication, la coopération, la collaboration et l'autoévaluation. Il est aussi important que les élèves soient en mesure de réfléchir à leur façon de communiquer et à celle des autres afin de pouvoir émettre des rétroactions pertinentes et cohérentes. De plus, les capacités métadiscursives des élèves doivent être mises en avant puisqu'elles jouent un rôle important en favorisant les apprentissages (Gombert, 1990 ; Grandaty & Le Cunff, 1994 ; Le Cunff, 1997 ; Weber, 2004).

Les moyens et outils d'évaluation de l'oral

Dumais (2010), Lafontaine & Le Cunff (2006), Lafontaine & Messier (2009) ainsi que Sénéchal & Chartrand (2011) ont démontré que les moyens et les outils d'évaluation de l'oral sont très peu diversifiés en classe de français. Pourtant, il existe plusieurs outils d'évaluation, dont la grille d'observation qui est un « instrument de mesure qui permet de constater les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus en fournissant une liste d'éléments observables ainsi qu'une façon d'enregistrer les observations » (Legendre, 2005 : 724). À l'oral, une grille d'observation permet de noter les aspects positifs et les aspects à améliorer d'une production orale à partir d'une liste de manifestations observables. L'évaluation se fait donc de manière descriptive (commentaires, forces, faiblesses, etc.) sans qu'il n'y ait de notes. La grille d'observation peut être évolutive, ce qui permet de noter des observations à l'oral sur une période à long terme ou bien elle peut faire l'objet d'une utilisation ponctuelle, c'est-à-dire être utilisée une seule fois (Lafontaine, 2007). La grille d'observation peut concerner un seul élève ou un groupe d'élèves et elle peut être remplie par les élèves ou par l'enseignant. Elle permet de garder des traces écrites du développement des compétences des élèves, ce qui permet d'observer la progression des apprentissages des élèves. Elle peut aussi servir de référence aux élèves lors de la préparation d'une production orale. En consultant une grille d'observation, les élèves peuvent constater leurs forces et leurs faiblesses ainsi que leurs progrès et ils peuvent savoir quoi travailler.

Plusieurs moyens d'évaluation peuvent également être utilisés, dont l'évaluation par les pairs. Il s'agit d'une façon d'évaluer « qui rend les élèves actifs et les amène [...] à prendre en charge leur communication orale par la détermination des forces et des faiblesses de leurs camarades » (Lafontaine, 2007 : 31), et ce, dans un but d'amélioration et de consolidation. Ce moyen d'évaluation nécessite une « interaction entre des individus appelés à évaluer la quantité, la valeur, la qualité et le succès des productions ou de l'apprentissage de leurs pairs » (Topping, 1998, dans Durand & Chouinard, 2006 : 242).

Contexte de recherche

Nous avons réalisé une recherche de nature qualitative/interprétative portant sur l'évaluation de l'oral. Plus précisément, cette recherche traitait de l'évaluation par les pairs et d'un outil d'évaluation de l'oral, la grille d'observation progressive. Notre recherche (Dumais, 2008) a été menée auprès de 28 élèves âgés de 14, 15 et 16 ans de troisième secondaire de la région de Montréal au Québec. Elle a été réalisée dans une classe de français dite « régulière » comprenant plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage.

L'objectif de notre recherche en classe de français consistait à décrire les effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire. Cette recherche devait également nous permettre de déterminer si le fait que les élèves s'évaluent entre eux à l'oral, ce que nous appelons *l'évaluation par les pairs*, à l'aide d'une grille d'observation progressive, permet de rendre compte d'une progression des apprentissages de l'oral des élèves. Finalement, cette recherche devait aussi nous permettre de connaître les capacités métadiscursives des élèves et la progression de ces dernières.

Pour atteindre notre objectif de recherche, 1) nous avons développé, validé puis administré un questionnaire sur l'évaluation par les pairs. Ce questionnaire a été rempli par 28 élèves avant et après une intervention didactique (séquence d'enseignement de l'oral). 2) Nous avons sélectionné six élèves après qu'ils ont rempli le premier questionnaire. Ces six élèves ont été sélectionnés en fonction de leur point de vue de l'évaluation par les pairs : deux élèves ayant un point de vue plutôt négatif, deux élèves ayant un point de vue plutôt neutre et deux élèves ayant un point de vue plutôt positif. Nous avons fait une entrevue semi-dirigée auprès de ces six élèves avant et après l'intervention didactique à l'aide de questionnaires d'entrevues. 3) Nous avons demandé à ces six mêmes élèves de faire une première production orale sans enseignement, que nous avons observée, puis une seconde après que l'intervention didactique a été réalisée. Une grille d'observation inspirée de celle de Fisher (2007) et de celle de Préfontaine, Lebrun & Nachbauer (1998) a été utilisée pour

l'observation des productions orales et elle a été remplie seulement par nous. Pendant toute l'intervention didactique, les élèves ont utilisé une grille d'observation progressive que nous avons conçue pour évaluer leurs pairs. Ils ont reçu un enseignement pour savoir comment évaluer un pair.

Les activités de recherche

1. Première administration du questionnaire aux 28 élèves.
2. Entrevues enregistrées avec six élèves.
3. Présentations orales sans enseignement.
4. Enregistrements vidéo des présentations orales des six élèves.
5. Intervention didactique (séquence d'enseignement sur l'exposé oral explicatif).
6. Présentations orales avec évaluation par les pairs.
7. Enregistrements vidéo des présentations orales des six mêmes élèves.
8. Deuxième administration du questionnaire aux 28 élèves.
9. Entrevues enregistrées avec les six élèves.

Au point 5, lors de l'intervention didactique, il était nécessaire que les élèves reçoivent un véritable enseignement de l'oral afin de leur permettre d'évaluer efficacement leurs pairs à l'oral. Un enseignement de l'oral selon une démarche didactique qui permet de bien comprendre les éléments de l'oral à évaluer a été donné. Pour qu'un élève puisse évaluer efficacement un pair, c'est-à-dire relever les points forts et les points faibles d'une présentation orale et pour qu'il soit en mesure de faire une rétroaction constructive et de tenir un métadiscours, il doit connaître et comprendre les éléments de l'oral qui doivent être évalués. L'intervention didactique, inspirée de la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) et incluant l'évaluation par les pairs, a été réalisée pendant 12 périodes de 75 minutes.

Tableau 1

Structure de l'intervention didactique - l'exposé oral explicatif

Séquence d'enseignement de l'oral

- Séance 1 :** Présentation du projet de communication (intention et situation de communication)
Production initiale et état des connaissances des élèves
Sélection des objectifs d'apprentissage
- Séance 2 :** Atelier formatif 1 : Le type de pratique (l'exposé oral explicatif)
- Séance 3 :** Atelier formatif 2 : L'évaluation par les pairs et le stress
- Séance 4 :** Atelier formatif 3 : Les sources d'information
- Séance 5 :** Atelier formatif 4 : Les supports visuels
- Séance 6 :** Ateliers formatifs 5 et 6 : Le débit et le volume
- Séance 7 :** Atelier formatif 7 : Le non-verbal (posture et regard)
- Séance 8 :** Évaluation formative par les pairs en petits groupes de quatre élèves
- Séances 9 à 12 :** Production finale devant toute la classe (évaluation par les pairs)

Résultats de recherche

À l'aide d'un questionnaire, d'entrevues et d'enregistrements vidéo, nous avons pu connaître certains des effets de l'évaluation par les pairs en ce qui concerne les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire. En effet, pour ce qui est des résultats provenant du questionnaire, le point de vue des 28 élèves concernant l'évaluation par les pairs a changé de façon positive après qu'ils ont reçu un enseignement de l'oral et qu'ils ont fait de l'évaluation par les pairs. Les réponses obtenues lors de la première administration du questionnaire indiquaient que plusieurs élèves ne voyaient pas l'utilité et la pertinence de l'évaluation par les pairs, que plusieurs élèves voyaient peu de répercussions à court ou à long terme et que plusieurs étaient indécis. Après qu'ils ont expérimenté l'évaluation par les pairs, ce fut tout le contraire. Les élèves ont mentionné en grande majorité, lors de la deuxième administration du questionnaire, que l'évaluation par les pairs leur était très utile. Ils ont également mentionné qu'ils comprenaient mieux l'utilité de l'évaluation et qu'ils

trouvaient important de participer à cette dernière. Voici certaines des réponses obtenues. Le gris correspond à la première administration du questionnaire et le noir, à la deuxième.

Figure 1

Point de vue des élèves sur le fait qu'être évalué par des pairs peut améliorer les compétences en production orale en fonction du nombre d'élèves :

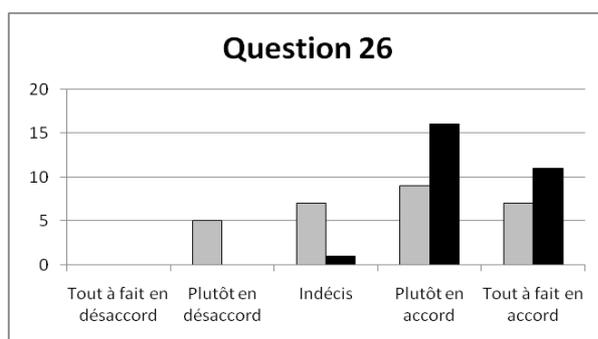


Figure 2

Point de vue des élèves sur le fait qu'évaluer les élèves de son groupe lors de productions orales peut aider à améliorer ses propres productions orales en fonction du nombre d'élèves :

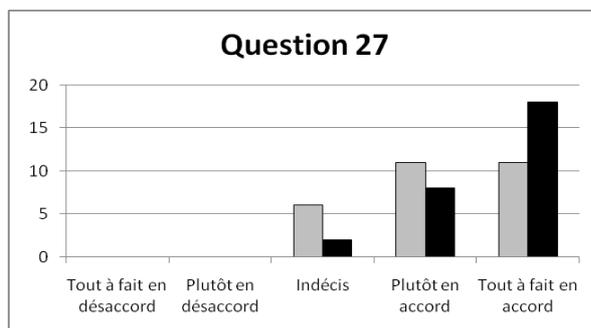
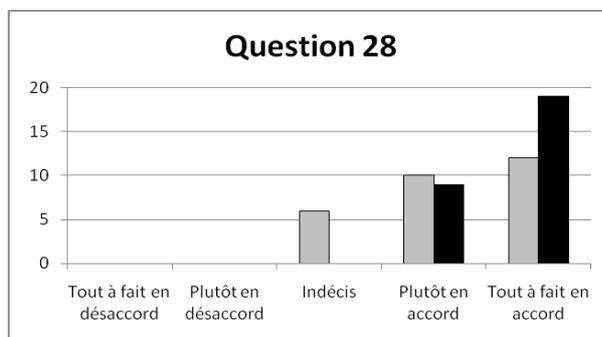


Figure 3

Point de vue des élèves sur le fait que faire des rétroactions à ses pairs aide ces derniers à améliorer leurs compétences en production orale en fonction du nombre d'élèves :



Pour ce qui est des entrevues avec les six sujets, nous avons constaté que leur perception générale s'était améliorée de façon positive après qu'ils ont reçu un enseignement de l'oral et après qu'ils ont fait de l'évaluation par les pairs. Tous les sujets avaient une perception générale positive de l'évaluation par les pairs après l'avoir vécue, ce qui n'était pas le cas avant. Les six sujets ont mentionné qu'ils avaient appris grâce à l'évaluation par les pairs et ont dit en avoir retiré plusieurs avantages non négligeables. Lors des entrevues, un fait important est ressorti. Selon les élèves interrogés, l'évaluation par les pairs est utile et importante, mais les apprentissages se feraient davantage lorsque les élèves évaluent leurs pairs que lorsqu'ils sont évalués par eux : « Quand on aide quelqu'un, ça permet de voir ce que quelqu'un a fait de bien et de mal, c'est comme une révision de qu'est-ce qu'on devrait faire ou pas faire, ça permet de voir ce qui est bien par rapport à ce que nous on fait¹. » Cela correspond aux propos de Topping (2005) concernant l'évaluation par les pairs. De plus, les six sujets ont mentionné que le fait d'utiliser une grille d'observation

¹ Toutes les formulations des élèves ont été respectées.

progressive avait grandement aidé à évaluer leurs pairs et à mieux comprendre sur quoi eux-mêmes étaient évalués : « On peut savoir sur quoi on est évalué. Après, on peut savoir dans quoi on excelle, on peut savoir quoi améliorer » et « avant, je savais même pas comment faire un oral. J'étais jeté devant la classe sans rien et maintenant je sais comment faire. Je comprends qu'est-ce qui est à travailler ». Ils ont mentionné que la grille d'observation les avait aidés et qu'elle leur permettait de s'améliorer à l'oral : « Ça eu un impact. On m'avait dit qu'il fallait que j'aille moins vite. Je l'ai fait pendant mon oral. Là, je sais que je dois aller à une bonne vitesse. Les gens peuvent me comprendre mieux quand je parle. » Les élèves ont pris conscience de l'utilité de la grille d'observation : « À chaque exposé, je vais me faire dire des faiblesses et je vais pouvoir les travailler. Je vais les travailler et graduellement, ça va être parfait. Je risque d'avoir que des points forts à la fin. » Selon les élèves, l'utilisation d'une grille d'observation progressive a grandement aidé à améliorer leurs propres performances à l'oral et a grandement aidé à évaluer leurs pairs puisqu'ils avaient des points de repère précis pour parler des présentations orales observées. La grille d'observation progressive semble donc être un élément important en ce qui concerne l'évaluation de l'oral et la progression des apprentissages. Cela correspond aux propos de Garcia-Debanco qui affirme que « si une évaluation précise et objective est indispensable aux enseignants, elle est également utile aux élèves pour savoir comment progresser » (1999 : 200). Les réponses des élèves lors des entrevues, surtout en ce qui concerne la deuxième entrevue, vont dans ce sens.

Finalement, en ce qui concerne les présentations orales que nous avons filmées, nous avons observé une grande amélioration entre la première présentation, avant qu'il y ait enseignement de l'oral et évaluation par les pairs, et la deuxième présentation, après qu'il y a eu enseignement de l'oral et évaluation par les pairs, et ce, pour chacun des sujets. Nous avons aussi observé que les éléments de l'oral qui ont été les plus améliorés sont les éléments qui ont été enseignés lors d'ateliers formatifs et qui ont été, par le fait même, des éléments d'évaluation lors de l'évaluation par les pairs et pour lesquels les élèves ont tenu des métadiscours. L'amélioration marquée de la

seconde présentation orale de chacun des sujets pourrait s'expliquer par l'enseignement reçu à l'aide de la séquence d'enseignement de l'oral de Lafontaine (2007) et elle pourrait également s'expliquer par l'évaluation par les pairs qui a permis aux élèves d'émettre des commentaires précis grâce à la grille d'observation progressive et qui a permis de faire de réels apprentissages permettant aux élèves d'améliorer leurs compétences à l'oral.

Conclusion

À partir des résultats du questionnaire, des entrevues et des observations, nous croyons que la grille d'observation progressive a joué un rôle important dans l'amélioration des compétences en oral des élèves. Les résultats de notre recherche nous laissent croire que l'utilisation d'une grille progressive d'observation de l'oral lors de l'évaluation par les pairs permet aux élèves de tenir des métadiscours similaires à ceux de leurs enseignants, ce qui leur permet de s'améliorer à l'oral. En effet, les élèves sont en mesure d'énoncer des commentaires par rapport aux apprentissages et à la progression de ces derniers et cela semble être bénéfique pour le développement de leurs compétences à l'oral. Cela nous a également démontré une certaine aptitude de la part des élèves à réfléchir à leurs performances à l'oral et à celles des autres élèves en s'appuyant sur des connaissances appropriées, c'est-à-dire les apprentissages faits à l'oral. De plus, cela nous a donné une piste sur les compétences à faire développer aux apprenants au fil de la scolarité obligatoire et sur ce qu'on peut faire maîtriser aux élèves en matière de production de discours oraux.

Malgré ces résultats positifs, nous sommes conscient que nous ne pouvons généraliser nos résultats étant donné le nombre restreint de sujets. Nous sommes également conscient qu'il s'agit d'une recherche exploratoire et qu'il est nécessaire que des recherches plus poussées soient effectuées pour en tirer des conclusions plus solides. Nous considérons toutefois que nous avons obtenu des résultats qui permettent d'ouvrir la voie à de nouvelles recherches concernant

l'évaluation de l'oral, l'évaluation par les pairs, la progression des apprentissages de l'oral et la capacité des élèves à émettre des métadiscours.

Bibliographie

- BÉLAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- BERGERON, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe. *Québec français*, n°118.
- BERGERON, R., PLESSIS-BÉLAIR, G., & LAFONTAINE, L. (2009). Une place pour les savoirs oraux dans l'enseignement ? In R. Bergeron, G. Plessis-Bélaïr & L. Lafontaine (Éd.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- BERSET FOUGERAND, B. (1991). Évaluer certificativement l'expression orale... ou se battre contre des moulins à vent. In M. Wirthner, D. Martin & P. Perrenoud (Éd.), *Parole étouffée, parole libérée : Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BROOKHART, S. M. (2010). *La rétroaction efficace : Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière éducation.
- DOLZ, J., & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- DUMAIS, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : Une description*. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- DUMAIS, C. (2010). Les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de troisième secondaire. In M. Mottet et F. Gervais (Éd.), *Didactique de l'oral : Des programmes à la classe*. Osnabrück : epOs français.
- DUMAIS, C. (2011). L'évaluation de l'oral. In L. Lafontaine (Éd.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal : Chenelière Éducation.
- DURAND, M.-J., & CHOUINARD, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Hurtubise HMH.

- FISHER, C. (2007). L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement. In G. Plessis-Bélaïr, L. Lafontaine & R. Bergeron (Éd.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GAGNON, R. (2009). Quelle progression pour l'argumentation orale en classe de français ? In R. Bergeron, G. Plessis-Bélaïr & L. Lafontaine (Éd.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- GARCIA-DEBANC, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, n°103/104.
- GARCIA-DEBANC, C. (2004). Évaluer l'oral. In C. Garcia-Debanc & S. Plane (Éd.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris : Hatier.
- GOMBERT, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GRANDATY, M., & LE CUNFF, C. (1994). Situations de discours explicatif oral/écrit aux cycles 1 et 2 : Performances, activités métalangagières et étayage. *Repères*, n°9.
- GRANDATY, M. & DUPONT, P. (2010). Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°41.
- JAUBERT M., & REBIÈRE, M. (2005). S'essayer à l'écriture littéraire à l'école élémentaire : un enjeu pour la littéracie. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (Éd.), *La littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. France : L'Harmattan.
- LAFONTAINE, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- LAFONTAINE, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°8[1].
- LAFONTAINE, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- LAFONTAINE, L. (2008). Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral ? In L. Lafontaine, R. Bergeron, & G. Plessis-Bélaïr (Éd.), *L'articulation oral-écrit en classe : Une diversité de pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LAFONTAINE, L. & LE CUNFF, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, n°141.

- LAFONTAINE, L. & MESSIER, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, n°34.
- 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*, n°XXXIII[1].
- LAMBIEL, N. & MABILLARD, S. (2006). *La progression de l'enseignement de l'oral*. Mémoire de licence inédit, Université de Genève, Genève.
- LAZURE, R. (1994). Planifier l'enseignement de l'oral : un dilemme perpétuel. *La Lettre de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle*, n°15.
- LE CUNFF, C. (1997). Comment mieux parler pour mieux réussir. Maîtrise de la langue : dimension métalinguistique à l'école primaire. *Rapport final de recherche de l'IUFM de Creteil*. En ligne : <http://www.le-cunff-catherine.net/rapports%20de%20recherche/RAPMAR97.pdf>, consulté le 23 juin 2010.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- MESSIER, G. (2004). *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire : Mise en œuvre d'un modèle didactique*. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MIYATA, C. (2004). *L'art de communiquer oralement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- MOTTET, M. (2009). Parler en bon français : Quelle représentation les futurs enseignants du français en ont-ils ? *Québec français*, n°155.

- NONNON, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, n°129.
- PLESSIS-BÉLAIR, G. (2006). La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : Au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. In J. Loisel, L. Lafortune, & N. Rousseau (Éd.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PLESSIS-BÉLAIR, G., LAFONTAINE, L. & BERGERON, R. (2007). La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. In G. Plessis-Bélaïr, L. Lafontaine, & R. Bergeron (Éd.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- PRÉFONTAINE, C., LEBRUN, M., & NACHBAUER, M. (1998). *Pour une expression orale de Qualité*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- SÉNÉCHAL, K. & CHARTRAND, S.-G. (2011). État des lieux de l'enseignement du français (ELEF). *Les Cahiers de l'AQPF*, 1[1], 4-5. Consulté le 31 janvier 2011 dans <http://www.aqpf.qc.ca/contentDocuments/Janvier2011Vol1No1.pdf>.
- TOCHON, F.-V. (2001). *Enseigner le français oral à l'école*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- TOPPING, K.-J. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. In *Review of Educational Research*, n°68(3).
- TOPPING, K.-J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, n°25(6).
- TURCO, G. & PLANE, S. (1999). L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoir. *Pratiques*, n°103-104.
- TREMBLAY, M.-B. (2003). *La communication chez les enseignants, savoir-être et savoir-faire pédagogiques*. Montréal : Guérin universitaire.
- WEBER, C. (2004). La culture grammaticale ordinaire : Étude de verbalisations métagrammaticales et métacognitives d'apprenants natifs. *Langages*, n°2(54).